

EXAMENSARBETE

Hösten 2006

Lärarytbildningen

Bild som samtal

– bildarbete i undervisningen för konstruktiv
konflikthantering

Författare

Lisa Carlsson
Christina Lantz

Handledare

Elisabet Malmström
Ewa Gislén

www.hkr.se

Bild som samtal

– bildarbete i undervisningen för konstruktiv konflikthantering

Abstract

Konflikter uppstår dagligen i en skolmiljö och ger upphov till känslor, reaktioner och missförstånd. Pedagoger behöver varierande arbetssätt för att arbeta kring konflikter. Skolans styrdokument (Lpo 94) samt den nya lagen om förbud mot kränkande behandling menar att skolan har som skyldighet att arbeta förebyggande mot konflikter.

Uppsatsens övergripande syfte är att utveckla ett arbetssätt för konstruktiv konflikthantering för pedagoger i skolan. Bilden som kommunikationsredskap ligger i fokus för arbetet med känslor tillsammans med eleverna. Även berättelser utgör en betydande del. Samlärandet spelar en viktig roll, det är klassen som ska fungera som ett pedagogiskt forum.

Vi använder oss av en kombination av kvalitativ datainsamling bestående av bildanalys, elevbildtolkning och semistrukturerade intervjuer samt stödjande fältanteckningar för att se hur bilden fungerar som ett verktyg för att kommunicera känslor. Vi vill också se den eventuella emotionella inverkan på eleverna.

Resultatet av vår undersökning visar att vårt arbetssätt, med hjälp av bilden som kommunikationsredskap, ökar elevernas förmåga att uttrycka känslor kring konflikter. Vi urskiljer också en större känslomässig medvetenhet hos eleverna.

Ämnesord: Bildkommunikation, bildanalys, berättelser, känslor, konflikter, samlärande

Innehållsförteckning

1 Inledning.....	9
1.1 Bakgrund.....	9
1.2 Problemformulering.....	10
1.3 Syfte och mål.....	10
1.4 Uppsatsens fortsatta upplägg.....	10
2 Litteraturgenomgång	11
2.1 Konflikter	11
2.1.1 Ny lag om förbud mot all kränkande behandling	11
2.1.2 Skolans uppdrag	11
2.1.3 Varför finns konflikter?	12
2.1.4 Konflikthantering	12
2.2 Känslor	14
2.2.1 Orsaker till känslors uppkomst.....	14
2.2.2 Känslouttryck.....	15
2.2.3 Att arbeta med känslor	15
2.2.4 Olika aspekter av social kompetens	16
2.2.5 Att träna social kompetens	16
2.2.6 Empati	17
2.3 Bildens roll i kommunikationen.....	17
2.3.1 Bildspråk och kommunikativa möjligheter.....	18
2.3.2 Sändar- och mottagarperspektiv.....	18
2.3.3 Bild som verktyg för reflektion.....	19
2.3.4 Bild som undervisningsmetod.....	20
2.3.5 Semiotik	21
2.3.6 Metoder för bildanalys	21

2.3.7 Bildstruktur.....	22
2.3.8 Färg.....	23
2.3.9 Tecken och symboler	23
2.4 Berättandet som pedagogiskt verktyg	24
2.5 Sociokulturellt perspektiv på lärande.....	25
2.5.1 Samspel för lärande.....	25
2.5.2 Samtal för lärande	26
2.6 Pedagogiska utgångspunkter för metoden Bild som samtal	26
2.6.1 Konfliktlösningsmetod	26
2.6.2 Bildanalys tillsammans med eleverna.....	27
2.6.3 Pedagogens roll	28
2.7 Forskningsöversikt	28
2.8 Problemprecisering.....	30
3 Empiri	31
3.1 Urval.....	31
3.2 Etiska ställningstaganden	31
3.3 Kvalitativ metod.....	32
3.4 Datainsamling.....	32
3.5 Beskrivning av metoden – Bild som samtal.....	34
3.6 Tillvägagångssätt vid analys av elevernas bilder och samtal.....	36
3.7 Tillvägagångssätt för analys av elevernas bildtolkning	37
4 Resultat.....	39
4.1 Resultat och analys – förskoleklass.....	39
4.1.1 Tolkning av elevbilder och samtal	40
4.1.2 Elevernas bildtolkning.....	44
4.1.3 Diskussioner kring lösningar.....	47
4.2 Resultat och analys – grundskoleklass åk 2	48

4.2.1 Tolkning av elevbilder och samtal	48
4.2.2 Elevernas bildtolkning.....	54
4.2.3 Diskussioner kring lösningar.....	58
4.3 Resultat av intervjuer	59
4.4 Sammanfattande tolkningar av resultat och analys.....	64
5 Diskussion	67
5.1 Berättelsens betydelse	67
5.2 Bildskapande	69
5.3 Byte av bilder	72
5.4 Att rustas inför konflikter	74
5.5 Metoddiskussion.....	75
5.6 Förslag på vidare forskning.....	76

Sammanfattning

Litteraturlista

Bilaga ett – Berättelser

Bilaga två – Schema för bildanalys av elevbilder

Bilaga tre - Intervjufrågor

1 Inledning

1.1 Bakgrund

Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94) samt den nya lagen mot kränkande behandling kräver att skolan arbetar förebyggande mot mobbning. Enligt en debatt i Dagens Nyheter 060219 uttrycker lärare att den professionella undervisning, som de skulle ha kunnat utöva, går förlorad då de får ägna mycket tid åt konflikthantering, utan att egentligen ha några redskap för detta. Följdaktigen behöver pedagoger varierande arbetssätt för att kunna hantera konflikter. Vårt intresse ligger i att finna ett sätt att arbeta med känslor i konfliktsituationer, som ett led i en långsiktig och konstruktiv konflikthantering. I studien fungerar vi som utvecklare av arbetssättet, pedagoger i klassrummet och forskare.

Vi ser bilden som en form av kommunikationsmedel, i vilken alla elever kan delta oavsett sin språkliga förmåga vad det beträffar läsning, skrivning, annat modersmål eller kulturella arv.

Känslor är en del av människans sociala kompetens. Genom att bli medveten om sina och andras känslor, i samband med konflikter, utvecklas en förberedelse för konstruktiv konflikthantering. Luterkort (1999) menar att när barnen skapar bilder får de möjlighet att uttrycka känslor, som är svåra att uttrycka med ord. Då barnet via bild uttrycker känslorna kan det leda till att de så småningom kan uttrycka dem verbalt. Genom bilden prövar barnet nya mönster och tillfredställer sina behov, finner lösningar och återupplever känslan samtidigt som hon är trygg. I skapandet, anser Ahlner Malmström (1991), använder barnet sin fantasi och inbillningsförmåga vilket hjälper dem att sätta bilder på upplevelser och deras förbindelser. Genom att låta barn skapa får de träning i att behålla bilder i huvudet som bidrar till hörnstenar i barns tänkande. Nordström (1984) beskriver människans förmåga till att associera som hennes främsta egenskap. Det människan upplever med sina sinnen kan med hjälp av tankarna förbindas med egna erfarenheter, tidigare fantasier och kunskaper.

Att bli utsatt för mobbning och andra former av kränkningar kan sätta spår för resten av livet. Det krävs att skolan och dess pedagoger har fungerande strategier för hur de skall förebygga konflikter. Problemet för pedagogerna idag kan vara att det finns för få strategier med vilka de kan hantera detta. Vi kommer inte att gå in närmare på mobbingproblematiken. Men vi är

medvetna om att en längre tid av konflikter kan leda till mobbning. Då en elev hamnar i en konfliktsituation är det långsiktiga målet att eleven ska vara rustad med alternativa och konstruktiva lösningar till konflikter.

1.2 Problemformulering

Hur kan bilden användas som redskap i konstruktiv konflikthantering?

1.3 Syfte och mål

Syftet med vårt arbete är att utveckla en metod användbar för pedagoger och hur de kan göra elever medvetna kring känslor med hjälp av bilden som kommunikationsredskap. Vi vill därmed även undersöka hur bilden kan fungera som resurs då eleverna skall identifiera känslor, i samband med konflikter. Målet är att ge pedagoger ett verktyg som kan användas då de arbetar med känslor, som en förberedelse för konstruktiv konflikthantering. För att nå syftet ska frågeställningar besvaras:

- Hur utvecklas elevens förmåga att uttrycka känslor med hjälp av bild?
- Sker det någon progression av känslomässig medvetenhet hos eleven, med hjälp av bild och samtal?

1.4 Uppsatsens fortsatta upplägg

Litteraturdelen inleds med en beskrivning av skolans uppdrag angående kränkande behandling med efterföljande fördjupning om konflikter och orsakerna till dess uppkomst samt en redogörelse för en form av konflikthantering. Därefter ges en orientering av begreppet känslor i relation till social kompetens och empati. Vidare redovisar vi för teorier kring bilden som ett verktyg för kommunikation, reflektion och som ett sätt att lära. I denna del tar vi också upp metoder för bildanalys. Uppsatsen fortsätter med en kort redogörelse för berättelsens betydelse för elevers identitetsskapande och utveckling av emotionell intelligens. Därefter går vi in på teorier kring lärande för att sedan övergå till metodologiska utgångspunkter för vår metod. Därefter ges en kort redogörelse för pågående forskning inom området. Litteraturgenomgången avslutas med en problemprecisering.

2 Litteraturgenomgång

2.1 Konflikter

Följande sidor beskriver dels skolans uppdrag och dels orsaker till konflikter samt teorier kring arbetet med förebyggande konflikthantering.

2.1.1 Ny lag om förbud mot all kränkande behandling

Riksdagen har fattat ett beslut om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling, av barn och elever. Genom den nya lagen skall skolans ansvar förtydligas då det gäller att garantera alla barn och elevers trygghet i skolan. Lagen innebär förbud mot diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion, sexuell läggning, funktionshinder och ett lagligt skydd mot annan kränkande behandling, exempelvis mobbning. Lagen omfattar förskoleverksamhet, skolbarnomsorg, grund och gymnasieskola samt vuxenutbildning. Verksamheten, inom de olika verksamheterna, skall bedrivas aktivt och målinriktat för att förhindra och motverka all form av kränkande behandling för att alla barn skall garanteras ett säkert, tydligt och aktivt skydd. Lagen trädde i kraft den 1 april år 2006 (Skolverket).

Det obligatoriska skolväsendets styrdokument (Lpo 94) beskriver en rad mål skolan ska sträva efter då det gäller den demokratiska värdegrunden. Varje elev ska respektera andra människors egenvärde och kunna leva sig in och förstå andra människors situation.

Skollagen (1985:1100) fastslår att verksamheten skall vila på demokratiska värderingar och de som arbetar inom skolan ska främja aktningen för varje människas egenvärde.

2.1.2 Skolans uppdrag

I skollagskommitténs betänkande (SOU 2 002:121) ges förslag på att skolornas förebyggande arbete mot all form av kränkande behandling måste stärkas. Förebyggande arbete ska skapa en trygg skolmiljö och kan uppnås genom att lära eleverna icke-våldsmetoder som lärs och praktiseras i klassrummet och på skolgården samt i omgivande samhälle. Då man systematiskt lär elever att hantera konflikter på ett fredligt vis minimeras riskerna för akuta situationer.

Utas Carlsson (2004) beskriver skolans viktigaste uppgift som att fostra eleverna till goda samhällsmedborgare. Det innebär att eleven skall besitta förmågan att se till allas behov och kunna delta i prosociala aktiviteter. För att uppnå detta måste eleven besitta egenskaper som förmåga och självförtroende. Detta kommer ur goda erfarenheter så som exempelvis bemötandet av pedagoger och konstruktiv konflikthantering.

2.1.3 Varför finns konflikter?

Utas Carlsson (2004) beskriver människans grundläggande behov som avgörande för hennes välbefinnande. Dels har vi våra rent fysiska behov som till exempel mat, men människan är också beroende av tillhörighet, kärlek, självkänsla, identitet, erkännande och självförverkligande. För att få dessa behov tillfredställda gör människan vad som krävs. Makt, våld eller flykt blir till ingredienser i människans handlande, då djupa behov hotas av att inte bli tillfredställda. Kunskapen om detta, menar författaren, kan medföra att det sker en ökad förståelse för konflikter vilket skulle kunna ligga till grund för ett förebyggande arbete mot konflikter.

2.1.4 Konflikthantering

Utas Carlsson (2004) menar att skolan har en viktig uppgift i att arrangera undervisning så att eleverna rustas med beredskap för konflikthantering. Det krävs att elever får goda erfarenheter av egna och andras aktiviteter kring konfliktlösning. Enligt Ogden (2003) ska man som lärare använda klassen som ett pedagogiskt forum för konfliktlösning och social kompetensträning. Genom sådan undervisning kan man förebygga våld, skapa tryggare miljö så att unga människor kan utvecklas till goda medborgare.

Då man löser konflikter måste man enligt Utas Carlsson (2004) se till alla parter perspektiv och behov. Eleverna ska lära sig att hantera känslor på ett vis så att de, samtidigt som de kan uttrycka sina känslor, kan se till andras behov. Vidare menar författaren att eleverna inte ska uppleva att känslor antingen är rätt eller fel. Olika upplevelser upplevs på olika vis för olika individer. Detta menar Utas Carlsson påverkar eleverna till att lyssna på någon annans perspektiv istället för att döma. Förankringen av inläringen blir större om eleverna får omsätta det i verkliga livet, om de påminns om de strategier de tagit del av i undervisningen.

Maltèn (1998) menar att konstruktiv konflikthantering grundas på en problemlösande samverkan på frivillig basis. Författaren betonar att konflikten måste erkännas och problemen kartläggas. Med i processen finns en medlare som skall fungera som en katalysator med uppgift att föra parterna närmare varandra och skapa en ömsesidig förståelse. Medlaren skall inte komma med förslag på lösningar, bara stimulera parternas vilja att delta i gemensam problemlösning. Utas Carlsson (2004) betonar att problemlösning måste nås via kommunikation och arbete. Maltèn (1998) beskriver Ronthy-Östbergs och Rosendahls (1992) strategi för konstruktiv konflikthantering i nedan följande steg. Utas Carlsson (2004) beskriver konstruktiv konflikthantering på liknande vis

- Analys av konfliktsituationen - var part får delge sin upplevelse av situationen. Deras tankar, behov och känslor synliggörs, Maltèn (1998). Utas Carlsson (2004) menar att parternas perspektiv och syn på problemet är avgörande. Vidare menar hon att problemlösning kräver förändring av sättet att se på problemet. Under den här processen får parterna ny kunskap både om sig själv och den andra parten.
- Parterna söker efter tänkbara lösningar, Maltèn (1998). Utas Carlsson (2004) trycker på att parterna ska söka efter lösningar som tillgodoser allas behov, en så kallad *vinnar/vinnar* lösning.
- Bästa lösningen tas fram efter att alla fått delge sin mening kring de olika förslagen, Maltèn (1998). Utas Carlsson (2004) skriver att parterna kommer att välja förslag som tillfredställer deras behov och som inte hotar någon.
- Utvärdering utförs efter en tid då man följer upp förslagets hållbarhet, Maltèn (1998).

Utas Carlsson (2004) menar att i ett arbete med känslor i konflikthantering ska eleverna ge uttryck för sina känslor på ett sätt så att de har kontroll över situationen. För detta krävs att eleverna först lugnar ned sina starka känslor, tar ett steg tillbaka, reflekterar och funderar över det handlande som ger det bästa resultatet, både för en själv och för motparten. Vidare menar författaren att det är hälsosamt att visa starka känslor. Det viktiga är att träna på att uttrycka dem och för det krävs att de benämns och medvetandegörs.

2.2 Känslor

I följande avsnitt ges en orientering av känslor som kan uppstå vid konfliktsituationer och orsaker till dess uppkomst och reaktioner utifrån känslorna. Vi redogör kort för hur man kan arbeta med känslor. Därefter sätts känslorna i relation till begreppen social kompetens och empati.

2.2.1 Orsaker till känslors uppkomst

Engberg & Sjöberg (2003) menar att alla har någon gång upplevt ilska eller fruktan och kan därmed definiera vad en känsla är, på så vis blir känslor något vi kan kommunicera.

Brännlund (1999) förklarar människans två funktionsnivåer. I människans intellekt matas intryck, insikter och kunskaper in för att lagras i minnet och finns tillgängliga vid behov. Intellektet är människans medvetna och viljestyrda funktion. Våra tankar utgår härifrån och initierar våra handlingar och aktiviteter. Vår andra funktionsnivå är känslorna. Dels ger känslorna signaler om behov men de är också reaktioner på sådant vi utsätts för i vår yttre miljö. Människor påverkas och känner på olika vis utan att vi planerat eller pratat om det. Känslor är helt subjektiva produkter. Det är individens referensramar och därför kan man inte veta exakt vad någon känner. Däremot kan vi föreställa oss vad andra känner eftersom vi kan ha befunnit oss i en liknande situation.

Engberg & Sjöberg (2003) menar att det finns tio grundläggande känslotillstånd, varav ilska och fruktan är två. Känslorna styr vårt handlande. Vi handlar antingen för att uppnå positiva känslor eller för att undvika negativa känslor. Tänkandet påverkas också av känslorna. Vid inflytande av starka och obehagliga känslor får människan svårt att ta hänsyn till all inkommande information vilket medför att vi får tunnelseende vilket i sig betyder att man förenklar situationen och endast tar emot en del av informationen. Då man är känslomässigt påverkad finns en tendens hos oss att hålla fast vid antaganden som vi gjort trots att information tyder på att vi borde ändra oss.

Engberg & Sjöberg (2003) förklarar att emotioner är upplevelser som har motsvarigheter i kroppen och i beteendet, expressiva beteenden. Ett expressivt beteende uttrycker något, en känsla som visas genom ett beteende, ofta ett karakteristiskt ansiktsuttryck. Men även rösten bär på värdefull information om känslan. Ansiktsuttrycken tros ha en överlevnadsfunktion,

menar författarna, och har utvecklats under den biologiska evolutionen. Deras uppgift är att ge information om inre tillstånd. Vidare menar författarna att en emotionell reaktion är individuell och beror på hur personen tolkar situationen. Engberg & Sjöberg menar att individens anpassning och överlevnad är beroende av emotioner. Känslor är alltså kraftfulla styrmedel för vår överlevnad och anpassning. Människans känsloreaktioner informerar om våra förhållningssätt och relationer till omvärlden. Det ger information till omgivningen om hur vi upplever vår situation samt våra motiv och intressen.

2.2.2 Känslouttryck

Ilskan, redovisar Engberg & Sjöberg (2003), är en känsla som innehåller spänning och impulsivitet. Därutöver innehåller ilskan en stor självförtroelse. Ilska ger en känsla av styrka och mobiliserar energi för försvar.

Rädslan utlöses av både medfödda och inlärd reaktioner, menar Engberg & Sjöberg (2003). En situation som gärna leder till rädsla är att vara ensam eller att möta någon som är obekant samt förändringar. Rädslan är högst individuell. Guggenbuhl (2000) anser att man som vuxen bör bemöta barns rädslor på ett tillåtande vis, de måste få finnas i tillvaron. Vad man istället bör göra är att finna strategier, en motåtgärd, för att ta hand om dem.

2.2.3 Att arbeta med känslor

Utas Carlsson (2004) beskriver i sin doktorsavhandling hur hon har arbetat tillsammans med elever kring känslor. Eleverna fick rita om sina starka känslor och på så vis rustas med ett verktyg. Detta för att kunna handskas med dem på ett sätt som bidrar till att eleverna får utlopp för sina känslor, istället för att de ska fungera som bränsle till konflikter. Vidare gavs eleverna möjligheter att berätta om sina alster för kamraterna, på så vis övades lyssnandet. Utas Carlsson arbetade också med känslor genom att eleverna fick beskriva till exempel olika grad av vrede på en termometer. På andra sidan termometern fick eleverna skriva de kroppsliga tecknen på vrede.

Luterkort (1999) skriver att då människan skapar bilder, ett av många uttrycksätt, frigör hon känslor som inte går att uttrycka med ord. I bildskapandet kan barnet få fram tanken, ordet och känslan. Kanske kan den känsla som bearbetas med bild så småningom uttryckas med ord. Genom bilden klär människan sina tankar och känslor i bilder. Barnet beskriver helt omedvetet de känslor de har utan att sätta ord på det och utan att den vuxne behöver ställa

några frågor. Barnet måste få skapa fritt i en trygg situation för att det inte skall verka skrämmande.

2.2.4 Olika aspekter av social kompetens

Ogden (2003) beskriver hur barn påverkas/påverkar sin miljö. De försöker via förhandling och interaktion främja sina intressen i den sociala kontakten med sin omgivning. Utifrån egna förutsättningar och omgivningens möjligheter utvecklar barnen kompetens bestående av kunskap, färdighet och förhållningssätt. Social kompetens enligt Ogden är kunskaper, färdigheter och förhållningssätt som för individen möjliggör etablerandet och vidmakthållandet av sociala relationer. Social kompetens är en förutsättning för att kunna hantera sociala sammanhang och etablera nära och personliga vänskapsförhållanden.

Garnezy (1989) och Strayhorns (1988) har enligt Ogden (2003) samma syn och riktning då de definierar social kompetens. Kompetensen är färdigheter, förmågor och kunskaper som främjar barnets anpassning socialt, kognitivt och emotionellt beteende som främjar psykisk hälsa. Detta menar även Putallaz och Gottmans (1982) men tillägger, förutom redan nämnda egenskaper, de kompetenta barnen förmågan att lösa konflikter och meningsskiljaktigheter. De kan avläsa sociala regler och gruppnormer, de kommunicera tydligt och har en positiv självuppfattning.

Enligt styrdokumentet (Lpo 94) skall skolan sträva efter att varje elev hittar personliga inlärningsstilar, litar till sin egen förmåga och gör så att eleven forskansar sig förmågan att ta egna ståndpunkter. Detta grundar sig på kunskaper och förnuftsmässiga och etiska överväganden.

2.2.5 Att träna social kompetens

Ogden (2003) beskriver fyra komponenter som man kan urskilja i undervisning av social kompetens; social perception, perspektivtagande och inlevelse och effektiv problemlösning. Med social perception menas att eleven klarar av att fånga upp signaler från omgivningen och tolka informationen korrekt. Att träna detta är något som Ogden menar kan tränas genom olika aktiviteter, i vilka barnen lär sig att sätta namn på känslor och känna igen icke verbala signaler. På olika vis kan eleven också lära sig att sätta sina egna tankar åt sidan för att se ur någon annans perspektiv. I andra övningar kan eleverna öva sig i att lyssna till andra och att själv bli hörd. Viktiga rutiner i skolan är att eleverna får relatera till andra elever. Ju äldre

eleverna är desto viktigare är kamraterna som referens. Ogden menar vidare att social kompetens är knutet med hur bra ens relationer är till kamratkretsen. Därför är social färdighetsträning en viktig komponent för att få osäkra elever mer socialt aktiva. Inläring av social färdighetsträning kan också bidra till att förebygga allvarliga beteendeproblem.

När det gäller social färdighetsträning beskriver Ogden (2003) en inlärningspsykologisk modell som innebär att färdigheter som lärs in i en miljö inte automatiskt blir praktiserade i en annan miljö vid en senare tidpunkt. Därför bör fokus läggas på träning av färdigheter som kan användas till vardags och fungera som en väg till kamrat och vuxenmiljö, i vilken vidare lärande stimuleras. I den sociala inläringsteorin skiljs lärandefasen och praktikfasen åt, även om en elev har förskansat sig färdigheter är det inte förrän de bekräftats eller är funktionella som de tas i bruk.

2.2.6 Empati

Empati härstammar från det grekiska ordet *empathia* och betyder inkännande. Empati är en reaktion som ligger till grund för människans hjälpbeteende (Angelöw & Jonsson 2000).

Angelöw & Jonsson (2000) beskriver olika teorier kring orsakerna om medmännisklighet och dess ursprung. En av dem, den biologiska förklaringen, är att människan föds neutral och att det är i samspelet med andra människor vi lär oss olika beteendemönster, såsom medmännisklighet. Ogden (2003) förklarar empatin, omtanken och respekten för andra människors känslor och tankar, som bestående av två element. Den kognitiva delen handlar om att ha förmågan att se något ur någon annans synvinkel. Den emotionella delen handlar om att leva sig in i någon annans situation. Empati kännetecknas av ömsesidig förståelse och inlevelse, ta hänsyn och lyssna till andra, ge beröm och visa att man blir ledsen då någon har det svårt. Prosociala färdigheter är en förlängning av empatibegreppet, det altruistiska begreppet i social kompetens, då hjälpsamt och hövligt beteende kommer spontant utan tanke på egennytta.

2.3 Bildens roll i kommunikationen

Följande del beskriver bilden som ett verktyg för kommunikation. I vårt arbetssätt kan bilden vara det primära verktyget för eleverna i deras bearbetning av känslor. Denna del beskriver

även de teorier som ligger till grund för den bildanalys som vi byggt upp för att kunna analysera elevernas bilder och samtalen kring dem. Vi belyser även kommunikativa redskap för eleverna då de ska tolka varandras bilder.

2.3.1 Bildspråk och kommunikativa möjligheter

Ahlner Malmström (1991) menar att det visuella språket utgör en integrerad del av språkets olika dimensioner. Bildspråket är en naturlig väg att uttrycka sig på då kroppsspråket eller det verbala inte räcker till. Barnen har genom bilden ytterligare ett sätt för att förtydliga sitt budskap, på så vis utökas kommunikationens omfång. I förskoleåldern har barn ett öppet förhållningssätt till bildspråk, därför bör deras medvetenhet kring bildspråket utökas. På så vis kan man möta fler barn i deras behov av att uttrycka sig. Lindström (2001) beskriver de estetiska ämnenas uppgift dels som att tränga djupare in i ett ämne men också en väg att få fler röster att höras och därmed fler vägar till insikt. Bilden är bredvid talspråket ett medium för inläring och förståelse. Själva bildskapandet och att se på bilder kan beskrivas som en ickeverbal kommunikationsprocess med sig själv. Författaren menar vidare att både de inre och yttre bilderna människan upplever får hon genom att se, de kan sätta igång minnet och framkalla känslor. Backman & Eklund (1988) skriver i sin rapport att bilder och symboler kan ses som ett verktyg för framställning och kommunikation, deras uppgift blir då att informera åskådaren, de ska alltså representera det de föreställer. Enligt författarna är bilder också användbara för överföring av budskap.

Ahlner Malmström (1991) beskriver att genom att låta elever tillägna sig en förståelse för andra personers bildskapande och deras sätt att skapa bilder genom olika material och tekniker, lär sig eleverna att utnyttja bildspråkets olika dimensioner och får på så vis en ökad kommunikativ kompetens.

2.3.2 Sändar- och mottagarperspektiv

Waern & Pettersson & Svensson (2004) beskriver de två olika perspektiv man belyser bild ur. Mottagarperspektivet kan medföra att bilden tolkas på flera olika vis, det beror på mottagaren. Sändarperspektivet medför analys av sändarens roll och upplevelser, vilka faktorer har påverkat sändaren. Roth- Lindberg Red. (1988) skriver om att språkliga funktioner ska i första hand relateras till sändarens avsikter med bilden, kommunikationen. Det är sändaren som ansvarar för budskapet. Men sändaren bär inte hela ansvaret för hur bilden tas emot.

Mottagaren kan bruka meddelandet på ett annat sätt än vad sändaren tänkt sig. Även Nordström (1984) belyser mottagarkontexten då de säger att en bildbeträktare alltid har sin speciella bakgrund av uppfostran, kunskaper och erfarenheter som inverkar på dennes bildupplevelse. En mottagarkontext är något som ska hänföras till en bestämd situation och tillfälle. Ahlner Malmström (1998) menar likt ovanstående författare att det kan ske en förlust av information och att den som tolkar ser något som inte konstnären tänkt sig att förmedla. Detsamma kan gälla åt andra hållet. Det budskap som konstnären tänkt sig att förmedla kanske inte uppfattas av mottagaren eller kanske till och med uppfattas på ett sätt som inte var menat.

Nordström (1984) menar att den effekt budskapet har på mottagaren är ibland omedelbar men ibland kan budskapet påverka mottagaren på sikt, mottagaren påverkas i efterhand utan att denne kanske är medveten om det.

Ahlner Malmström (1991) ser bildskapandet som en väg att utjämna skillnader som finns i olika samhällsklasser, skillnader beroende på olika sociala skikt och skillnader som kan uppstå med anledning av det kulturella arvet.

Brännlund (1999) skriver, angående verbal kommunikation, att det finns studier som konstaterar att i ett samtal lyssnar genomsnittsmottagaren på 25 procent av vad sändaren av budskapet har att säga. Därefter startar mottagaren med att bearbeta den information han fått för att räkna ut ett svar. Samtidigt som sändaren är klar med sitt budskap är mottagaren klar med sitt svar och väntar på att få svara. Detta leder till att sändaren upplever sig som missförstådd. Det blir speciellt känsligt då budskapet rör känslor och behov som tillsynes blir avvisade.

2.3.3 Bild som verktyg för reflektion

Ahlner Malmström (1991) anser att bildspråket kan vara ett verktyg för elever då de söker efter en verklighetsuppfattning. Det praktiska arbetet skall ligga som utgångspunkt för samtalet med eleverna.

Nordenfalk (1996) beskriver Nelson Goodmans, filosof vid Harvarduniversitetet, tankar kring olika uttrycksformer och hur människan använder dem för att förstå sig själv och sin omvärld.

Människan har ett begär av att förstå och undersöka och när olika erfarenheter går samman och bildar en helhet når de en tillfredställelse. Den enskilda människans uttryck av sig själv och den värld hon lever i kan berika andra människors upplevelser av världen, vilket kan leda till att deras helhetsbild nyanseras och berikas och fungerar då som kommunikation. Ahlner Malmström (1991) anser att barnet genom att teckna förklarar och förtydligar saker och ting för sig i sin relation till livet. Skapandet är också ett sätt att förmedla sina tankar och känslor kring verkligheten. För barnet blir det ett sätt att få distans till hur hon lever livet och kunna reflektera över sina möjligheter och begränsningar. I skapandet, anser Ahlner Malmström (1991), använder barnet sin fantasi och inbillningsförmåga vilket hjälper dem att sätta bilder på upplevelser och deras förbindelser. Genom att låta barn skapa får de träning i att behålla bilder i huvudet som bidrar till hörnstenar i barns tänkande. Nordström (1984) beskriver människans förmåga till att associera som hennes främsta egenskap. Det människan upplever med sina sinnen kan med hjälp av tankarna förbindas med egna erfarenheter, tidigare fantasier och kunskaper.

Nordenfalk (1996) beskriver filosofen Nelson Goodman tankar där han menar att om där finns ett uttalat syfte att förmedla något till andra med vårt bildskapande går den lekfullhet och djärvhet förlorad som krävs för att vi skall skapa något som är bra.

2.3.4 Bild som undervisningsmetod

Lindström (2001) menar att all forskning tyder på att inläring hos elever främjas då det sker integration mellan bild och formarbete och andra ämnen. När man använder de kreativa metoderna i undervisningen skall det skapande drivas framåt av våra egna frågor där svaren inte är förutbestämda. Vidare beskriver Lindahl (2002) Howard Gardners forskning kring de sju intelligenserna. Utifrån detta anser Gardner att barn måste få möta kunskap från olika håll, bland annat det estetiska.

Maltèn (2002) menar att barns teckningar förlorar med åren sin kreativitet och originalitet och blir stela och stereotypa. Maltèn menar att skolan borde *”odla en känsla för kunskapens skönhet”* (s. 75) som enligt honom inte går att fånga enbart med ord, tal och formler. Den verbala uttrycksförmågan bör hos människan övas parallellt med hennes förmåga att uttrycka sig med bild, det icke verbala tänkandet.

I styrdokumentet (Lpo 94) står det som skolans uppdrag att inbegripa både de praktiska, sinnliga och estetiska aspekterna. Eleverna ska ges möjlighet att utveckla och forma olika uttrycksformer samt uppleva känslor och stämningar.

2.3.5 Semiotik

Begreppet semiotik beskrivs av Nordström (1996) som den vetenskap som analyserar tecknen, deras specifika karaktär, de system de bildar, betydelsen de lagrar, förändrar och överför. Syftet med semiotiken är att ta reda på vad det är bilden uttrycker. Vidare beskriver författaren hur man kan dela in semiotiken i tre underavdelningar:

1. Pragmatik – man studerar sändare respektive mottagare av tecknen.
2. Semantisk – man studerar betydelseerna, tecknens innehåll och uttryck.
3. Syntax – man studerar relationerna mellan olika tecken.

2.3.6 Metoder för bildanalys

Roth- Lindberg (Red) (1988) skriver att bildanalys är en sammanfattande benämning på alla de metoder och förhållningssätt som används för att karaktärisera och tolka bilder.

Karlsson & Lövgren (2001) beskriver bland annat två aktiva fält som kan urskiljas när vi ska titta på en bild, nämligen det manifesta och det latent fältet. Det manifesta avser det som syns på bilden – bildens uttryck, figurerna, färgerna, kompositionen etc. Det latent området beskrivs som det som inte är synligt på bilden som tankar och föreställningar.

Nordström (1984) har utformat en lathund för bildanalys:

- Vad föreställer bilden?
- Hur är bilden uppbyggd?
- Vem vänder sig bilden till?
- Vem är bildens sändare?
- Vilket syfte har bilden?
- Vilka grundvärderingar har bilden?

2.3.7 Bildstruktur

Nordström (1996) ser bilder som en kombination av tecken som kan tolkas utifrån koder. Författaren menar att om det finns visuella koder finns det en struktur som sammanbinder dem till ett bildspråk. Bildanalys innebär, enligt författaren, att fastställa det uppenbart givna och att leta efter nya tecken på oförutsedda ställen och menar vidare att färg och material aktiverar hjärnan, påverkar fysiskt och psykiskt och sätter igång inre processer. Att gestalta i bild innebär också att aktivera en minnesfunktion och att bilden finns kvar att gå tillbaka till. Nordström diskuterar även huruvida ett medium passar eller inte. Han gör en jämförelse mellan att dramatisera ordet blomma eller att teckna det. Det ikoniska tecknet för blomma är svårare att dramatisera än att avteckna. Nordström menar att bildspråket och kroppsspråket bygger på likheter och imitation. Samtidigt har de sina speciella karaktärer.

Nordström (1996) menar att bara för att ett barns teckning synes vara enkel i sin berättelsestruktur behöver det inte vara så. En barnbild behöver inte beskriva det man vid ett första påseende tror. För det första skapar inte ett barn en bild utifrån vuxenvärldens ikoniska grafer, utan ifrån koder som gäller för barn, gällande från en viss ålder. För det andra skapar barn gärna narrativa bilder med hjälp av symbolik. Nordström anser att det är viktigt att studera hur barns bilder förhåller sig till den synbara verkligheten som omger och påverkar dem. Samma författare påpekar att det inte är självklart att elevens förställningar utan vidare kan överföras till en bild. Bildens tanke behöver inte var identisk med huvudets. Vissa barn har lättare för att realisera sina bilder än andra.

Nordström (1996) beskriver Luquets (1927) definitioner på olika sätt att utforma den narrativa bilden.

- Symboliskt berättande - innebär att barnet ritar en scen och låter den representera en hel händelsekedja eller en komplex situation.
- Seriellt berättande - betyder att barnet fogar samman den ena betydelsen till den andra i en viss ordning.
- Successiv berättelsen utan repetition - betyder att barnet beskriver personer och saker en gång i framställningen.
- Successiv berättelse med repetition innebär - att barnet upprepade gånger tar med symboler och personer i bilden, lika många gånger som de uppträder i berättelsen.

2.3.8 Färg

Rydberg (1991) belyser vilka olika signaler och budskap som färgerna kan ha på individen, nedan följer en beskrivning:

- Röd - instinkt, hetta, sexualitet, kraft, mod, kamplust, impulsivitet och rättframhet.
- Orange - emotion, livlighet, vänskap, generositet, överflöd, glamour och tillfredsställelse
- Gul - intellekt, snabbhet, klarhet, precision, logik, kommunikation och nyfikenhet.
- Grön - dröm, hopp, kärlek, ömhet, känslighet, ungdom, naturlighet och konstnärlighet
- Blå - intuition, idealism, sanning, auktoritet, lugn, koncentration, stabilitet och tradition.
- Svart - Brodin (1982) menar att svart färg är till sin grundbetydelse ett beskyddande inslag, ett avskärmande och uttrycker att den svarta färgen kommer in i barnets bild som en god mor när omgivningens konflikter allt för hårt trycker på.

Rydberg (1991) beskriver hur färger påverkar individer på ett psykologiskt plan, genom att ge upphov till en mängd olika känslomässiga aspekter och associationer. Färger brukar dock delas upp i två psykologiska grupper, nämligen varma och kalla färger. De varma färgerna är de som domineras av röd och gul. Dessa är mer visibla och har en större förmåga att attrahera uppmärksamhet än de kalla färgerna, som främst domineras av blå färg.

2.3.9 Tecken och symboler

Brodin (1982) skriver om barns bildspråk och hur analysering av barns bilder kan genomföras. Han menar att barn många gånger väljer att sätta det elaka eller jobbiga i vänsterkanten på bilden, författaren ger olika exempel på när detta har hänt. Om barnen ritar ett ansikte i solen så menar författaren att detta betyder att barnet känner sig underställda en kritisk auktoritet, men att ögon också betyder att se, inte bara att bli sedd. Författaren menar vidare att om solen har åtta strålar, hänger detta samman med bildytans sidor och vinklar, men även med barnets inre struktur. Talet står för fasthet, ordning och sammanhållning och betraktas som solens mystiska tal. Solen som bildsymbol betyder enligt Brodin, fred i sinnet och fred på jorden.

Hjärtat kan ha olika betydelser beroende på i vilken situation det målas, om ett hjärta och en sol ritas tillsammans står detta för enligt författaren för hållfasthet. Har hjärtat ingen sol att gå tillbaka till brister förbindelsen. Ett hjärta kan även tyda på ett nyväckt känsloliv. Ett målat hjärta kan även tyda på förbindelse eller närhet på det inre planet menar Brodin.

De olika former av symbolspråk som används för att framföra ett budskap inom en kultur benämner Benderoth Karlsson (1998) som kulturella redskap.

Då text används inom bilden ser Sjölin (1993) det som en bilds verbala tolkningsnivå. Genom texten kan vår uppfattning angående bilden påverkas samt ge förklaringar.

2.4 Berättandet som pedagogiskt verktyg

I denna del av uppsatsen beskrivs berättandet och dess betydelse som pedagogiskt verktyg i ett arbete med känslor.

Fast (2001) skriver om vikten av att använda berättandet som ett pedagogiskt verktyg. Berättelser kan förmedla en självupplevd känsla och detta kan hjälpa lyssnaren att få perspektiv på sina egna känslor. Författaren pekar även på betydelsen av att låta lyssnaren prata om det de har hört, detta för att det dels blir en social situation men främst för att de tillsammans med andra kan tala om sig själva i relation till berättelsen. Detta hjälper eleverna att ta reda på vad de själva tycker, i denna process menar författaren att det är viktigt att en vuxen ställer bra frågor till eleven och pekar på vikten av att ställa öppna frågor som inte kräver ett rätt svar. I många berättelser bearbetas känslor som kan förekomma hos alla, detta kan väcka starka reaktioner hos lyssnaren. Genom att tillsammans med eleverna lyfta fram dessa känslor (t.ex. avundsjuka, rädsla, övergivenhet) så kan de lära sig att se två sidor på ett problem. Via en berättelse kan eleverna få nya hjältar och förebilder men även lära sig vara kritiska mot omänskligt beteende. Även Öhman (2003) belyser sambandet mellan berättelser och empatisk utveckling. Hon menar att berättandet ger eleven insikt i andra karaktärer som vidare hjälper dem att sätta sig in i och förstå andra människors tankar och värderingar. Hon pekar även på vikten av att pedagogen uppmuntrar eleverna till att gestalta och uttrycka sig i bland annat form, bild och ord i anslutning till berättandet. Fast (2001) hänvisar till en amerikansk pedagog och psykolog (Jerome Bruner) som anser att berättelser stöder barnens

tänkande och sökande i att förstå den värld de lever i. Eleverna lär sig tänka själva och få egna värderingar och åsikter.

Campart (2000) skriver i sin avhandling om berättelser och menar att berättelser kan vara en väg att komma åt sitt känsloliv och att bli ärligare i kontakten med sig själv. Författaren anser att berättandet är ett av våra viktigaste uttrycksmedel för känslomässiga erfarenheter. En berättad historia griper tag i lyssnaren och erbjuder identifikation och nya tankar. Känslor väcks till liv genom berättelser. De placeras in i ett sammanhang vilket hjälper barnet att förstå sin omvärld. När barnet lär sig tänka, lär det sig att organisera känslomässiga erfarenheter. Campart menar att berättandet blir en väg att stärka den emotionella intelligensen och på så vis även den intellektuella. Känslor är, enligt Campart, ett sätt att tänka, då känslorna uttrycker bedömning och värderingar starkt formade av det sociala sammanhanget. För Campart innebär emotionell intelligens ett sätt att utrusta barn så att de blir mer kreativa och att de kan se världen ur olika perspektiv.

2.5 Sociokulturellt perspektiv på lärande

Här redovisar vi för de teorier som ligger till grund för hur vi tänker att barn lär.

I ett sociokulturellt perspektiv sker, enligt Pramling (1999), lärande genom interaktion, vilket innebär att den som är mer kunnig vägleder eller stöttar den som är mindre kunnig, i den aktuella frågan. Till en början är den lärande beroende av handledning och stöd från den mer kunnige personen, men efter hand övertar han eller hon ett allt större ansvar och kan till slut hantera tankegången eller den fysiska praktiken på egen hand.

2.5.1 Samspel för lärande

Pramling (1999) skriver att i ett samspel tar elever till sig sätt att tänka, tala, och utföra fysiska handlingar som de blir delaktiga i. Enligt Piaget fungerar kamratsamverkan som en utlösare eller katalysator till förändring. Den tillför inte själva kärnan eller innehållet en förändring. Det är själva återkopplingen från kamraterna som bidrar till att processen påbörjas och medför ombildningar hos eleven. Till skillnad från Piaget menar Vygotskij att kamratsamverkan inte bara bidrar till en förändring hos eleven, den formar själva förändringen, det vill säga allt som händer i samspelet mellan eleverna bidrar till förändring. Fördelarna med kamratsamverkan är

att det sker en direkt påverkan av både generella och specifika grunddrag av barns intellektuella process. Vygotskijs huvudtes är att elever lär bättre tillsammans med andra som kan mer inom det aktuella området. Elever blir introducerade i nya mönster av tankesätt när de är engagerade i dialoger med andra elever.

2.5.2 Samtal för lärande

Lindahl (2002) beskriver Mercers m.fl. (1999) speciella typ av samtal, det utforskande samtalet, som i ett lärande syfte kräver problemlösning. I ett sådant samtal ställs olika förslag emot varandra. Målet med samtalet är gemensam problemlösning. Då krävs det att en gemensam förståelse skapas, vilket kan uppnås om eleverna tillsammans värderar och överlägger om de olika förslagen. Samtalet är både kritiskt och konstruktivt. Eftersom problemlösningen ska kräva kommunikation är det en förutsättning att problemet är utformat så att detta möjliggörs.

Pramling (1999) belyser Piagets teorier där han menade att elever lär av varandra eftersom de pratar med varandra på en nivå som de förstår. Deras sätt att tala är inte komplicerat utan direkt utan omskrivningar. Elever tar argument och återkoppling från andra och är angelägna att förändra förutsättningarna mellan sig själva och andra elever. Piaget intresserade sig främst för kognitiva konflikter som kan uppstå när elever samarbetar med varandra. En kognitiv konflikt är en varsebliven känsla av motsägelse mellan vad eleven vet och vad omvärlden säger den. Om eleven blir medveten om en sådan motsägelse har erfarenheten en effekt på elevens tankeutveckling därför att det utmanar den att ifrågasätta sina övertygelser och prova nya idéer. När eleven samtalar med en annan elev tvingas den att ta den andres perspektiv, detta kallar Piaget för decentrering. Det är i dialogen som eleverna blir medvetna om att det finns andra åsikter än deras egna.

2.6 Pedagogiska utgångspunkter för metoden Bild som samtal

I denna del tar vi upp de metoder som vi använt som utgångspunkt för uppbyggnad och vidareutveckling av vårt arbetssätt, med eleverna.

2.6.1 Konfliktlösningsmetod

Larsen (2002) beskriver *Byta bilder*, en konfliktlösningsmetod, som ursprungligen är utarbetad av Blake (1968). I en konflikt kan de olika parterna ha olika uppfattningar om vad

det gäller sig själva och motparten, med tanke på förhållningssätt, motiv, intressen, missförstånd samt andra omständigheter. Metoden går ut på att genom en rad steg, bland annat att byta bilder, ska de olika parterna få en mer rättvis uppfattning om den andre. Detta ska fungera som underlag i konfliktlösningen. Metoden bygger på en frivillighet bland de inblandade och leds av en tredje part. Denna person leder och ansvarar för processens gång. Metoden går ut på att parterna genom bild och ord skall beskriva sig själva i konflikten och hur de tolkar omständigheterna. I bildskapandet ska parterna fundera över sitt beteende. Varför gjorde jag som jag gjorde och vad ville jag uppnå med det beteendet? I slutskedet ska de olika parterna diskutera konfliktens problematik och vart de vill komma. För att kunna finna en utgång som är tillfredställande för bägge parter, måste de finna en gemensam faktor utifrån vilken man kan påbörja sitt arbete. Målet är att få parterna att lyssna till varandra och bli medvetna kring varandras känslor och behov och genom samarbete finna en gemensam lösning.

2.6.2 Bildanalys tillsammans med eleverna

Karlsson & Lövgren (2001) skriver om vikten av att analysera bilder tillsammans med barn. De menar att när barn framställer bilder skapar de ofta öppna budskap om hur de ser på sin omvärld. Författaren belyser även vikten av att låta eleverna möta jämnårigas bilder i samtal och analyser och säger även att bilder påverkar våra känslor direkt utan att ta vägen över hjärnan, detta är bildens styrka som han anser att man bör vara medveten om. Ahlner Malmström (1991) menar att i ett samtal tillsammans med barn kring deras och varandras bilder kan pedagogen fråga barnen vad de tror den målade personen tänkt då den skapade bilden. Att analysera någon annans bild inspirerar till egen målning. När barnet analyserar en bild kan det ges stöd genom ett antal frågor. Ahlner Malmström (1991) menar att barn tecknar för att klargöra saker i sin omvärld men även för att delge vuxna och andra barn tankar, uppfattningar och känslor om verkligheten. Exempel på sådana frågor kan vara:

Berätta för mig

- vad ser du på bilden?
- vad tänker du på när du ser bilden?
- vad tror du konstnären har tänkt?

Bildens funktion, då tyngdpunkten lägges på mottagaren, är att väcka reaktioner. Syftet kan då bli att mottagaren skall inse något eller förändra sin attityd, skriver Nordström (1984) och menar vidare att kommunikation via bild är nära knutet till samtalet. Då elever, med gemensamma arbetsuppgifter, skapar egna bilder och samtidigt tar emot bilder av kamraterna, sker ett givande och tagande av ömsesidig karaktär. Om processen avslutas med en genomgång uppstår det en dialog i vilken bildsamtalet förtydligas och samtidigt inspirerar mottagaren.

2.6.3 Pedagogens roll

Lind (2001) beskriver medling som en stegvis process där en tredje part hjälper de båda trätande parterna att själva komma fram till en överenskommelse som är godtagbar för båda. Genom medling ser man individen som kompetent till att ta ansvar för sina handlingar i konflikten och att kunna finna lösningar.

Lindhahl (2002) menar att genom att iaktta vad barnen har tecknat och skapat formulerar pedagogerna frågor. Dessa är riktade mot skeende, innebörder och vilka tankar barnen har om problemlösningen.

2.7 Forskningsöversikt

Här belyser vi pågående forskning inom områdena undervisning med hjälp av estetiska ämnen och social emotionell träning.

Lindström (2001) beskriver ett projekt utfört vid The National Foundation for Educations in Schools. I detta projekt utfördes djupintervjuer av lärare som ansågs ha lyckats med undervisning i estetiska ämnen. Deras syn på sådan undervisning och vad den berikade eleverna med var bland annat:

- Kunskap om kulturarvet, kulturella olikheter och de sociala och kulturella frågor som gestaltas i konsten.
- Förmågan att kommunicera, uttrycka och tolka tankar och känslor.
- Förmågan att tänka, lösa problem och skapa något eget.
- Främjar självförtroendet och utveckling av den egna personligheten.
- Utvecklar förmågan att förstå och leva sig in i andra människors synsätt och villkor.

- Bidrar till att människor mår bättre, blir lyckligare och får mer ut av livet än arbete och konsumtion.
- Överspridningseffekter i form av ökad motivation, kreativitet, problemlösningsförmåga och så vidare. som smittar av sig på andra situationer inom skolan eller på fritiden.

Det leder även till ett bättre skolklimat i form av ökad trivsel, samhörighet, stolthet över den egna skolan och så vidare.

Det finns en hel del metoder idag som står för social emotionell träning där det finns inslag av bild som metod för att uppnå sina mål.

Kimber & Sandell (2000) beskriver SET (Social Emotionell Träning) vilket är ett projekt som omfattar elever mellan 6 – 16 år. Programmet syftar till att främja elevers emotionella intelligens. Genom strukturerade övningar av olika moment tränar eleverna självkänedom, beslutsfattande, sunt självförtroende, att hantera känslor och att inta någon annans perspektiv och förstå olikheter. Eleverna tränas i att läsa av sociala situationer och att hantera sina känslor vid en konflikt. Ett moment i vilket eleverna får träna sin empati arrangeras utifrån teckningar eller fotografier av konfliktsituationer. Eleverna får då tänka sig in i hur personerna på bilden känner sig. Birgitta Kimber är en av frontfigurerna för det svenska programmet SET, vars läromedel heter SET. Det svenska programmet är baserat på amerikanska program, speciellt det som är skrivet av Elias (1992).

Holmgren (2000) beskriver Stegvis, ett annat program som syftar till att minska våld och främja empati, att träna social emotionell intelligens. En metod som används inom programmet är att eleverna analyserar bilder. Eleverna får diskutera bilden och leva sig in i situationen. Detta ämnar lära eleverna sociala färdigheter och förslag på olika lösningar. Eleverna värderar förslagen och omsätter dem i rollspel. Stegvis grundar sig i forskning av bland annat Brown & Dunn (1996), Haldberstatd, Denham & Dunsmore (2001), Crick & Dodge (1994) och Eisenberg, Fabes & Lasoya (1997).

Ytterligare ett arbete Utas Carlsson (2004) utförde tillsammans med barn syftade till att uppmuntra barn att söka underliggande behov och värderingar, bakom uttalade ståndpunkter, hos rädsla och oro. Detta gjordes via en berättelse om en konflikt mellan två vänner. Målet

var att arbetet skulle leda till att eleverna med större sannolikhet kunde finna lösningar där alla parterna kunde få de djupare behoven tillfredställda. Författaren menar att övningar som gäller ståndpunkter och behov är bland de viktigaste.

2.8 Problemprecisering

Vad sker med eleverna under vårt arbetssätt *Bild som samtal*, ett arbete med känslor i konfliktsituationer?

3 Empiri

3.1 Urval

Vi valde att genomföra vårt projekt under vår VFU (verksamhetsförlagd utbildning). Detta för att vi skulle få möjlighet att skapa en relation med eleverna, med hänsyn till både intervjuer och ämnet för projektet. Elevgrupperna för projektet bestod av sex elever i en förskoleklass och sex elever i en grundskoleklass, årskurs två. Med anledning av vad Ahlner Malmström (1991) skriver, att bilden är den dimension av språket som små barn behärskar, de talar och skriver genom bilder, så valdes dessa två ålderskategorier. Grupperna bestod av två klasser, en som ännu inte systematiskt tränar sig i skriftspråket och en grupp som hunnit bekanta sig med skriftspråket under två år. Storleken på grupperna begränsades på grund av arbetets omfattning samt för att vi skulle kunna se alla elever och få möjlighet att dokumentera våra observationer så noggrant som möjligt. Namnen på eleverna är fingerade.

3.2 Etiska ställningstaganden

Andersen (1998) tar upp etiska regler sammanfattade utav det Humanistiska och Samhällsvetenskapliga rådet. En regel är informationskravet, som innebär att forskaren har som ansvar att informera deltagaren om dess rätt att avbryta sitt samarbete. Före projektets igångsättande tillfrågades aktuella elever om de kunde tänka sig att vara med i undersökningsgruppen. De informerades också om att, när helst de önskade, kunde de välja att inte längre delta. Elevernas förmyndare informerades om tanken bakom arbetet. De fick, genom att skriva under en förfrågan, lämna sitt samtycke till att eleverna deltog i intervjuer samt på film. På så vis tog vi hänsyn till samtyckekravet. Både föräldrar och barn försäkrades om att information samt projektets utfall behandlades i enlighet med konfidentiellitets kravet, ingen information skulle kunna härledas, vare sig till elev eller skola.

Kvale (1997) menar att ett etiskt förhållningssätt till forskning är att forskaren har som mål att frambringa kunskap som kan förbättra människans situation. Vårt mål med metoden *Bild som samtal* är att kunna få fram en metod och ett verktyg för pedagoger, som kan främja elevens känslomässiga medvetenhet, vilket i sin tur kan främja elevens sociala samspel.

3.3 Kvalitativ metod

Genom den kvalitativa metoden har vi möjlighet att finna en djupgående information och bakomliggande faktorer till elevernas intryck och uppfattningar, skriver Davidsson & Patel (2003).

Denscombe (2000) tar upp några nackdelar med kvalitativ analys. En av dem är att sociala fenomen är komplicerade. Analysen av kvalitativa data måste ta hänsyn till detta och undvika att förenkla. För att data skulle bli så tillförlitlig som möjligt valde vi att samla in och analysera efter tre olika metoder nämligen intervjuer, bildanalyser av elevbilder och observationer av elevers bildtolkningar.

3.4 Datainsamling

Insamling

Davidson & Patel (2003) menar att varje kvalitativ forskningsstudie kräver sin unika variant av metod. För den kvalitativa metoden beskriver Andersen (1998) intervjuer och observationer som en god kombination då man studerar fenomen ute på fältet. Ahlner Malmström (1998) lyfter fram bildanalys som observationsmetod för att förstå elevers uppfattningar av ett angeläget bildinnehåll.

Med hjälp av våra observationsmetoder och intervjuer ville vi undersöka:

- Hur elevernas uttrycksförmåga med hjälp av bild kan utvecklas.
- Hur elevernas förståelse för känslor i samband med konfliktsituationer kan utvecklas.

Triangulering är ett använt begrepp då det gäller att kombinera datainsamlingsmetoder. Denscombe (2000) menar att en kombination av datainsamlingsmetoder kan ge samma ämne olika perspektiv. Varje metod ger en särskild vinkling vilket medför en möjlighet att bekräfta resultatet och öka validiteten i data. Samma författare konstaterar att forskarens roll är stor i den kvalitativa undersökningen och kan ha viss påverkansfaktor på karaktären i den data som samlas in och för tolkningen av dessa.

Enligt Denscombe (2000) är intervjuer lämpligt att använda då man undersöker frågor som rör emotioner, erfarenheter och känslor, vilket var ett av syftena med vårt arbete. Författaren ser intervjun som en förstärkare till andra metoders data. Davidson & Patel (2003) menar att en

kvalitativ intervju färgas av ett antal faktorer. En faktor skulle kunna vara en osäkerhet hos eleverna, med anledning av att de inte var bekanta med oss sedan tidigare. För att lindra detta lät vi den första av den fem veckor långa praktiken gå åt till att bekanta oss med eleverna. Vi använde oss av den intervjumetod som Andersen (1998) nämner som den delvis strukturerade intervjun. Den ämnar inhämta beskrivningar av den intervjuades livsvärld för att man ska få en djupare förståelse för personens motiv och personlighet. Våra intervjuer, både före och efter projektet, syftade till att se om det eventuellt skett någon förändring i elevernas medvetenhet kring känslor, med hjälp av bild och samtal som metod. Vi konstruerade sju frågor utifrån känslorna *ilska* och *rädsla*, känslor som ofta uppkommer i konfliktsituationer och som underförstått finns med i våra egenförfattade berättelser. Vid intervjutillfällena fanns det utrymme för eleven att delge sina uppfattningar utförligt. Svaren i denna form av intervju, som Denscombe (2000) benämner som en semistrukturerad intervju, skall vara öppna.

Denscombe (2000) menar att vissa frågor kan få eleverna att känna sig obekväma. Risk finns för att de intar en försvarsställning eller känner sig generade. Detta kan medföra att eleverna svarar det som förväntas vilket medför att datakvaliteten kan bli lidande. I största möjliga mån försökte vi lindra detta genom att försöka hålla intervjun mer som ett samtal. Detta ligger som grund till att vi valde att inte spela in intervjuerna på band. Istället valde vi att föra anteckningar som vi direkt kompletterade efter varje intervju. Samma författare menar att ljudupptagning riskerar att inte få med hela svaret om man tänker på kroppsspråk och ansiktsuttryck.

Bearbetning

För att utvärdera bilder och samtal upprättade vi ett schema som möjliggjorde en jämförelse mellan arbetspassen och varje elev, (se bilaga 2). Vi sorterade resultatet efter kategorier (se 3.6) och gjorde jämförelser för att kunna sammanställa resultatet.

Vi utvärderade elevernas tolkningar av varandras bilder och utgick från de tre frågor som eleverna gavs vid tillfället för bildtolkning. Dessa fungerade som kategorier (se 3.7) då vi undersökte utfall och variationer.

Resultatet av intervjuerna sammanfattade vi enligt tre kategorier: *ilska*, *rädsla* och *att hjälpa*. Andersen (1998) beskriver kategorisering som ett begrepp för att möjliggöra kunskapsproduktion. Han menar att begreppen måste vara empiriskt mätbara då vi avser att förskansa oss

kunskaper kring fenomen, som i vårt fall avser kunskaper om det kollektiva handlandet i ett socialt system. Vi kommer att redogöra för det allmänna utfallet, vilket förtydligas av citat när vi ser det relevant. Även uppfattningar som antingen visar på en tydlig förändring i svaren kring känslor eller varierar förtydligar vi med citat.

3.5 Beskrivning av metoden – Bild som samtal

I följande del av uppsatsen redovisas det arbetssätt som vi arbetat fram och provat tillsammans med eleverna.

Vi gjorde fortlöpande observationer under processens gång för att skapa en större insikt i hur eleverna påverkades och tog till sig metoden. Davidson & Patel (2003) menar att observationer är lämpliga då beteende och skeende ska studeras.

Dokumentation av samtalen kring bilder och bildtolkning av eleverna fördes fortlöpande under projektets gång. Det hjälpte oss att reflektera över undervisningen och försöka anpassa den till nästa tillfälle. Det gav oss också möjligheten att få syn på hur berättelser, bildskapande och samtal påverkade eleverna och ifall de utnyttjade nya insikter vid nästa lektion. Andersen (1998) förklarar att tolkningsprocessen påbörjas samtidigt som själva datainsamlandet pågår. Detta i sin tur medför att data modifieras och omprövas, vilket förklarar varför resultaten av de lektionstillfällena, mellan det två årskullarna, kunde skilja sig åt.

Följande del beskriver det arbetssätt vi provade tillsammans med eleverna, det som vi kallar metoden *Bild som samtal*. Fyra arbetspass, vardera en och en halv timme långt, genomfördes under en fyra veckors period. Strukturen på arbetspassen såg likadan ut vid de fyra tillfällena.

A. Berättelsen

Arbetspassen inleddes med en berättelse vars funktion var att eleverna fick uppleva en fiktiv konfliktsituation mellan olika parter, (se bilaga 1). Berättelserna är författade av oss. Utifrån berättelsen och dess karaktärer, i kombination med vårt arbetssätt, gavs eleverna möjlighet att se en konflikt ur olika perspektiv. Eleverna skulle försöka identifiera hur de olika parterna kände sig och fundera kring orsakerna till parternas beteende.

B. Eleverna delades in i två grupper, en för vardera parten. De fick fundera över:

- Grupp 1: Hur känner sig Pelle? Varför gjorde han som han gjorde?
- Grupp 2: Hur känner sig Olle? Varför gjorde han som han gjorde?

Eleverna ritade en bild på den part vars känslor eleven skulle identifiera

- Vad gjorde Pelle/Olle?
- Hur känner sig Pelle/Olle? Varför gjorde han så

C. Samtal om bilden – pedagog och elev

Pedagogen samtalade kort med var elev om hur de uppfattade sin part och dess känslor samt beteende. Pedagogens roll var att uppmuntra och stödja eleverna i deras tankeprocess, funderingar och frågor. Pedagogens uppgift var också att inspirera och utmana eleverna till att bli medvetna om sina och andras känslor och de motiv och behov som ligger bakom ett handlande. Lindahl (2002) menar att genom att iaktta vad barnen har tecknat formulerar pedagogerna frågor. Dessa är riktade mot skeende, innebörder och vilka tankar barnen har om problemlösningen. Författarens tankar låg till grund för hur vi ställde frågor till eleverna kring elevernas bilder och hur de valde att framställa känslorna i konflikten.

D. Eleverna bytte bilder

Eleverna bytte bilder med varandra så att en elev som ritat Pelle fick en bild på Olle. Här gavs eleverna möjlighet att börja reflektera över sina intryck.

Tanken med att vi bytte bilder:

- Skapa förståelse för andra människors känslor.
- Få syn på olika sätt att reagera och känna inför samma konflikt.
- Få syn på kortsiktiga/lågsiktiga konsekvenser av ett handlande.
- Inspireras att uttrycka känslor verbalt och visuellt. Både då eleverna får se och höra olika perspektiv både på sina egna uppfattningar och av andras uppfattningar sker ett samlärande verbalt och visuellt.
- Lära sig att analysera bilder och sätta sig in i andras tankar, som en motpol till det eleven själv uppfattat om parten.
- Den som målat får höra en tolkning av sin bild, hur någon uppfattat den. Eleven får då perspektiv på sitt tänkande.

E. Eleverna tolkade varandras bilder

Eleverna tolkade sin väns bild utifrån nedanstående frågor:

- Vad tror du att den som ritat bilden menar?
- Vad ser du på bilden, hur känner sig personen?
- Varför känner sig personen så?

Vår analys är inspirerad av Ahlner Malmströms (1991) metod för bildanalys för barn.

F. Samtal för lösning

Hur uppfattade eleverna konfliktsituationen? Eleverna jämförde sina tolkningar, tankar och hur de uppfattat konfliktsituationen och vad den berodde på.

Pedagogen sammanfattade för eleverna om det de har berättat:

- Hitta likheter och skillnader – ni uppfattade situationen så här, varför? Varför gjorde Pelle/Olle som han gjorde?
- Vad kunde Pelle/Olle ha gjort annorlunda?
- Vi utvärderade de olika lösningsförslag som eleverna gav och kom överens om en som både Pelle/Olle skulle mår bra av.

G. Avslut

De förslag som eleverna och pedagogerna gemensamt kommit fram till som lämpliga användes för:

- Att rita lösningar och tillsammans med pedagogen skriva slutet på berättelsen.

3.6 Tillvägagångssätt vid analys av elevernas bilder och samtal

Nedan beskrivs tillvägagångssätten då vi analyserade resultatet av elevernas bilder och samtal. Analysen är uppdelad i två områden. Det manifesta området beskriver det som syns på bilden. Det latent området är det som inte syns, elevens tankar och föreställningar om bilden.

Analys av elevernas bilder

1. Manifesta området - beskriver det som syns på bilden (Karlsson 2001).

Vad föreställer bilden? (Nordström 1984)

- Vad finns på bilden, vilka/hur många figurer finns med på bilden?
- Kopierar eleverna omgivningen eller andra barns bilder (Nordström 1992)? Alltså avbildar eleverna verkligheten, kopierar de kompisars teckningar eller ritar de abstrakt?

Hur är bilden uppbyggd?

- Använder sig eleverna av symboliskt, seriellt eller successivt med eller utan repetition berättande (Nordström 1989).
- Var placerar eleverna karaktärerna med tanke på egenskaper? Vänster/höger (Brodin 1982).
- Vilka kulturella redskap använder eleven då hon ska framställa känslor. Använder hon sig av medvetna och/eller omedvetna symboler? Har karaktärerna några ansiktsuttryck?
- Vilka och hur många färger använder sig eleven av? (Brodin 1982).

2. Latenta området – beskriver det som inte syns på bilden, tankar och föreställningar (Karlsson & Lövgren 2001). Vi tittar på elevernas tankar kring sin egen bild. Vi studerar elevernas bilder och utgår från det samtal som vi förde med var elev under tiden de ritade.

- Hur tänker eleven kring sin karaktärs känslor. Varför gjorde personen som den gjorde?
- Varför väljer eleven att framställa känslorna/situationen som hon/han gör?
- Hur uttrycker sig eleven (i samtalet) kring känslor? Enstaka ord? Beskrivande?
- Kopplar eleven till egna erfarenheter?

3.7 Tillvägagångssätt för analys av elevernas bildtolkning

Hur tolkar eleverna bilderna? Vi utgick från dokumentation av nedanstående frågor:

Berätta för mig

- Vad tror du att den som ritat bilden menar?
- Vad ser du på bilden, hur känner sig personen?
- Varför känner sig personen så? (Ahlner Malmström 1991)
- Hur uttrycker sig eleven kring känslor? Enstaka ord eller beskrivande?

- Kopplar eleven till egna erfarenheter?

Analys av intervjufrågorna visar förändringen före och efter projektet. Medan ovanstående punkter dessutom kan ge svar fortlöpande under arbetets gång.

4 Resultat

I resultatredovisningen redovisar vi bildanalys av elevernas bilder och samtal, elevernas tolkningar av varandras bilder samt elevintervjuer.

I avsnitten 4.1 och 4.2 redovisar vi för resultaten vi gjort med anledning av elevernas eget bildskapande och elevernas tankar och föreställningar om sin egen bild. Vi delar upp resultatredovisningen i två områden. Det *manifesta* området avser det som bilden visar via struktur och symboler, alltså det som är synligt på bilden. Det *latenta* området är elevernas tankar och föreställningar kring sin bild, det som inte syns. Vi redovisar varje klass för sig. Det är elevernas resultat i form av en helhet som fokus ligger på, den enskilda individen kommer vi inte att lägga vikt på. Dock synliggör vi variationer.

Då vi utvärderar elevernas bildtolkning av varandras bilder i avsnitten 4.1.1 och 4.2.2 kommer vi att sortera materialet efter tre bestämda kategorier. Efter detta beskriver vi kort olika lösningsförslag som eleverna kom fram till. Fokus kommer att läggas på bildtolkningen. Lösningsförslagen redovisas endast kort för att de har betydelse för projektets helhet. Men på grund av arbetets omfattning väljer vi att begränsa området.

Projektet inleds med en intervju av de elever som deltog, se (bilaga 1). Frågorna som tas upp berör känslor och är förankrade i de berättelser som eleverna sedan kommer i kontakt med vid arbetspassen. Efter projektet intervjuades eleverna igen, med samma frågor. Vi redogör för intervjuresultaten genom att sortera svaren enligt de tre kategorierna; orsaker och beteende kring ilska, orsaker och beteende kring rädsla och att hjälpa.

4.1 Resultat och analys- förskoleklass

Nedan redovisar vi för resultat och analyser av de olika observationsmetoderna. Vi kommer att visa ett utdrag av vissa bilder samt tolka visst färganvändande som har relevans för resultatet. Detta gäller även för grundskoleklassens bilder.

4.1.1 Tolkning av elevbilder och samtal

Manifesta området

Berättandet i bilden ter sig relativt konstant av att eleverna redovisar händelsen i konflikten, men vi ser redan från början att eleverna använder sig av kulturella och stereotypa knep som exempelvis tårar och hjärtan. Vi menar att det kan bero på att eleverna vill förmedla tydliga budskap till mottagaren och därför väljer olika former av kulturella redskap för att inte riskera att sin bild tolkas på ett sätt som sändaren inte tänkt sig. En annan aspekt är att eleverna ritat så som de tror det förväntas av dem. Tecken på att eleverna vill ge klara budskap ser man även när man tittar på användandet av framställningsmetod, vid samtliga arbetspass väljer alla utom en elev att framställa sin bild figurativt. Han framställer sin bild abstrakt (se bild 7).

Det medvetna användandet av symboler är mindre vanligt förekommande. Men Max väljer att förtydliga bilden för mottagaren genom det symboliska verktyget.



Bild 1: *Exempel på användande av symboliska knep.*

Max säger om Sebbe och Pelle:

”Jag har ritat två som sitter ihop bara för att de är dumma”.

Max använder sig även av andra symboliska knep såsom horn och vassa tänder för att visa att han uppfattar att Sebbe och Pelle är elaka mot Bill. I och med detta kan vi se att Max tar

ställning för Bill. Vi ser att Max inte sätter sig in i sina karaktärers känslor. Däremot visar Max att han behärskar bilden som uttrycksmedel. Då vi tolkar färganvändandet, enligt Rydberg (1991), där röd betyder impulsivitet och blått betyder auktoritet, tänker vi oss att Sebbe och Bills olikfärgade ben betyder att de är starka och auktoritära tillsammans men att deras handlande är spontant och inte illa menat.

Vi ser genomgående att eleverna är måna om att prestera något, därmed kan känslan som ska förmedlas hamna i skymundan. Det förekommer även ofta att eleverna återberättar sagans händelser genom sina bilder. De ritade den exakta händelsen utan att reflektera över känslor.



Bild 2: *Exempel på exakt avbildande på händelse, till synes utan reflektion kring känslor*

Eleverna ritade oftast händelsen utan att tänka på att de ska förmedla ett budskap åt en mottagare. Vi tror att detta kan bero på att eleverna inte var tillräckligt bekanta med vare sig metoden eller det estetiska verktyget. Desto längre arbetet fortskred tycker vi att eleverna hanterade bilden som kommunikationsredskap bättre, eleverna gjorde fler medvetna val i sina bilder för att förstärka bildens budskap för mottagaren. Detta kan bero på att eleverna från början av metoden inte var medvetna om att deras bild skulle tolkas av en mottagare. När de märkte det blev det viktigt för sändaren att bilden skulle tolkas på det sätt som hon tänkt sig.

En och samma elev kopierade en kompis förutom en omgång. För henne är det viktigt att hennes bild är fin, prestationen är viktigare än vad som kan utläsas ur bilden av mottagaren, (se bild 3 och 4).



Bild 3: *Exempel på bild som har inspirerat en annan elev.*



Bild 4: *Exempel på elevbild vars sändare har inspirerats av annan elev*

Vid slutet av projektet verkar en viss ökning av användandet av kulturella knep ske, så som inlärd symboler och ansiktsuttryck. Av detta kan man dra slutsatsen att eleverna har ökat sin medvetenhet i att använda de kulturella redskapen.

Latenta området

Även om flera elever redogör för själva konfliktsituationen i berättelsen kan vi se en ökning kring förmågan att sätta sig in i karaktärens känslor samt att redogöra för dessa mer insiktsfullt och med flera ord. När eleverna lärt känna metoden tror vi att detta gör eleverna mer mentalt förberedda på vad som förväntas av dem samt mer insiktsfulla i sin prestation.

De elever som enbart redogör för händelsen är de elever som har svårt att leva sig in i karaktärens känslor. Detta kan bero på att eleverna inte kan identifiera sig med karaktärens känslor och därmed inte heller för uppgiften. Det är inte ovanligt att eleverna blir arga på karaktären. De har svårt för att försöka sätta sig in i en karaktär och förstå motiv som de genom berättelsen upplever som elak. Vi tror att en god karaktär är lättare att identifiera sig med än en elak, även om eleven kan känna igen sig i den elaka är steget längre att kunna identifiera sig med den både estetiskt och verbalt inför sina kamrater. Det förekommer även att elever bidrar med erfarenheter kring känslor, vilket kan visa på att eleverna kan sätta sig in i en annan persons känslor.

Här uttrycker sig två elever om hur karaktären på bilden känner sig, vi ser här hur olika dessa elever har tagit till sig metoden, (se bild 5 och 6).



Bild 5: Exempel på bildgrepp i syfte att förtydliga känslor

Kalle uttrycker sig om Malin:

”Hon är så arg så hon brinner i munnen, bara för att hon inte har några kompisar kvar. Jag är så arg på henne!”

Kalle är medveten om vad han ritar och varför han framställer bilden som han gör, (bild 5).



Bild 6: *Exempel på elev som inte verkar reflektera över sitt skapande*

Eva säger om Malin:

”Hon står där bara för hon vill.”

Eva ritar återkommande under projektets gång ritar samma flicka, med samma uttryck, (se bild 6). Hon verkar inte reflektera över framställningen av sin bild, inte heller verbalt.

4.1.2 Elevernas bildtolkning

Vid projektets början tolkar eleverna övervägande utifrån sagan genom att återberätta händelseförloppet. Detta kan bero på att eleverna saknar kunskaper och erfarenheter om hur de kan se på bilder, både andras och sin egen. Det kan även vara så att eleverna är rädda att de ska tolka fel och är osäkra på vad som förväntas av dem. Det är en elev som ritar en arg bild, (Malin, berättelse ett). Denna bild tolkas av en annan elev som en varm, positiv och glad bild. Den elev som ritat bilden tar illa vid sig och säger:

”Är du dum eller, det är ju en bild som är arg!”



Bild 7: *Exempel på, enligt sändaren, feltolkad bild*

Kalle som ritat bilden visar med röda och kraftiga kritstreck sin ilska och sin svårighet att ta sin karaktärs perspektiv. Då vi enligt Rydberg (1991) tolkar den röda färgen står den bland annat för hetta, mod, impulsivitet och kamplust. Detta skulle kunna tänkas överensstämma med det hur Kalle själv känner gentemot karaktären. Detta är också ett exempel på att eleverna kan tycka det är svårt att sätta sig in i den karaktär som de upplever gör fel.

Vid slutet av projektet berättar hälften av eleverna om karaktärernas känslor utifrån tecken i bilden, alltså utgår eleverna inte enbart från vad de *hör* utan också från vad de *ser*. Vi ser att en del av eleverna tagit till sig kunskapen av att tolka bilder.

Förmågan att sätta sig in i karaktärens känslor förändras ganska snabbt efter att vi satt igång med vårt arbete. Eleverna kan motivera med flera ord vad som är orsaken till karaktärens känslor. Vi tror att detta beror på att eleverna känner sig både tryggare i metoden och vad den går ut på men även att de har lärt sig att kunna uttrycka sig mer verbalt om känslor. En elev uttrycker sig på följande vis om hur hon uppfattar att en konflikt startat och vad som tänkts:

”Dom som står i duschen viskar och bestämmer att de ska gömma hans kläder, de tror att han kommer att skratta (se bild 8).”



Bild 8: *Exempel på hur en elev kan uttrycka sig verbalt men utnyttjar inte tankarna i bilden*

Ibland verkar det som eleverna ritar händelsen utan att tänka på konflikten. Det är inte förrän efteråt som eleven reflekterar kring motiv och känslor. Kanske beror det på att eleverna har för bråttom att sätta igång med sitt skapande. Kanske är det så att eleverna under bildskapandet reflekterar över situationen, vilket vi ser som en utveckling.

Vi kan se en tydlig förändring i beskrivande av känslor med ord, eleverna blir mer flerordiga ju längre vårt arbete framåtskrider. Detta tyder på att eleverna har blivit mer säkra i sin roll att analysera och även i att hantera det estetiska uttrycksmedlet. Vi kan se detta som att eleverna får en ökad känslomässig medvetenhet och därmed lär sig att kunna se och förstå en annans känslor och upplevelser; en process i utvecklingen.

Vid projektets slut ser vi hur några elever klarar av att tänka kring sändarens avsikter med sin bild. Även detta kan bero på att eleverna har kunnat ta till sig metoden och förstår syftet med den. Det visar även att eleverna blivit mer insiktsfulla i sina tolkningar och tar varandras bilder på allvar.



Bild 9: Exempel på bildligt och verbalt uttryck som tolkades efter sändarens avsikter

En elev uttrycker sig på följande vis om Marcus i berättelse tre:

”Han var glad när de var vänner, men sen blev han ledsen. Han ser ut att känna sig illamående och besviken”, samtidigt pekar den tolkande eleven på karaktärens glada mun, som har ett svart streck över sig, (se bild 9).”

Eleven som skapade bilden lyckades med enkla medel att förmedla en känsla för mottagaren. Marcus är ritad i grön färg som enligt Rydberg (1991) står bland annat för hopp och ömhet. Dessa ord om känslor kan härledas till berättelsens innehåll.

4.1.3 Diskussioner kring lösningar

Eleverna har många olika förslag på hur sagornas karaktärer ska lösa sina konflikter. Oftast är det någon eller några elever som tycker att man ska säga till en vuxen, en lärare eller förälder. Vi tror att detta beror på att eleverna i förskoleklass åldern ofta säger till en vuxen när en konflikt uppstår. Många elever tycker även att de karaktärer som är ovänner helt enkelt ska sluta med detta och bli vänner istället, detta tycker vi visar på att eleverna har svårt att sätta sig in i konflikten och ge ett mer djupgående lösningsförslag. Det är dock flera elever som kan sätta sig in i situationen och tycker att karaktären ska säga ifrån om den behandlas illa och försöka att strunta i den som är elak och gå därifrån. Kanske kan det bero på att eleverna har fått höra flera perspektiv på orsaker och reaktioner kring samma konflikt.

4.2 Resultat och analys – Grundskoleklass åk 2

Nedan redovisar vi för resultat och analys av grundskoleklassen, som framkommit med hjälp av de olika observationsmetoderna.

4.2.1 Tolkning av elevbilder och samtal

Manifesta området

Eleverna tenderar, till en början, att försöka rita det som de tror förväntas av dem. Vår uppfattning är att eleverna blir mer resultat-inriktade med stigande ålder och de tror att det bara finns rätt eller fel. Till en början väljer de att framställa konfliktsituationen i sin helhet med bägge parterna, figurativt med en bild. Detta kan bero på att eleverna ritat utan att tänka på bildens syfte, att förmedla sin tilldelade karaktärs känslor i konflikten. En annan orsak kan vara en ovana att hantera det estetiska verktyget. I takt med att eleverna blev mer bekanta med arbets sättet och inspireras av varandra väljer flera elever att framställa känslan och konflikten med ett seriellt och symboliskt berättande. Med hjälp av seriellt tecknande synliggörs konflikten händelseförlopp och konsekvenserna av ett handlande förtydligas både för den som tecknade bilden, men speciellt för den elev som tolkade den. Eleverna kan på så vis få upp ögonen för att personers motiv och reaktioner varierar trots liknande situationer, vilket kan leda till känslomässig medvetenhet.



Bild 10: Exempel på ett seriellt berättande i framställandet av känslorna i konflikten

Peter framställer sitt berättande seriellt då han beskriver konflikten mellan Sebba, Pelle och Bill i berättelse två. Peter ska sätta sig in i hur Sebba och Pelle känner sig och tror att de

känner det som konstigt att bli puttade av sin kompis. Men i sin bildframställning visar han tydligt sin förståelse för den konsekvens hans karaktärer orsakade och anledningen till Bills beteende. I en bildruta visar Peter den ilska Bill känner genom att rita ett stort huvud och menar:

”Bill har röda och blåa ådror, han är arg och förvånad”.

Peter har disponerat bildytan i ett medvetet syfte samt användandet av färg. Ilskan har en centralplats i konflikten. Här finns även andra kulturella knep i framställandet med svarta och argt sluttande ögonbryn. Då vi tolkar bildens färger, enligt Rydberg (1991), står den röda färgen för Bills kamplust att rättfärdiga själv.

Det figurativa tecknandet i kombination med färger och symboler används övervägande. Vid arbetspass fyra väljer eleverna att rita enbart med symboler, några stereotypa och några egenhändigt påhittade. Användandet av kulturella redskap till exempel tårar, medvetna symboler ökar under projektets gång. Symbolerna tenderar till att bli personifierade, speciellt vid sista arbetspasset. Symbol ritandet förändras från att vara stereotypt till att eleverna själva hittar på egna symboler för att förmedla budskapet. Detta ser vi som en utveckling i hanterandet av det estetiska verktyget. Eleverna anstränger sig för och ser möjligheten i att finna symboler som uttrycker just det som deras karaktär, enligt dem, upplever.

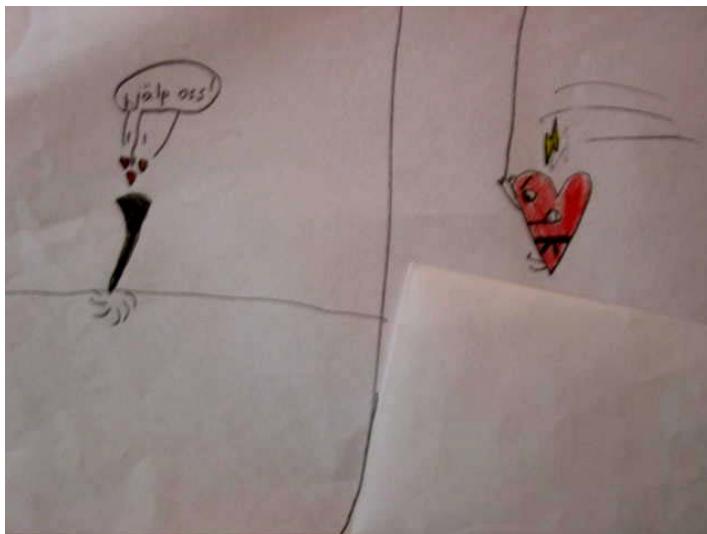


Bild 11: Exempel på personifierade symboler

I denna bild visar Peter känslorna utifrån Axels perspektiv i berättelse tre. Peter berättar att den svarta tratten är de klasskompisar som inte ser Axel, alltså de som betraktas som elaka är placerade till vänster. Det röda hjärtat symboliserar Axel som är arg. Det blixtrar om honom. Han vill ta tillbaka delarna av sitt förlorade hjärta. Det ser ut som om Peter använt sig av både färg och kulturella knep för att framföra sitt insiktsfulla budskap. Återigen använder Peter rött för den karaktär som måste rättfärdiga sig själv och som enligt Rydberg (1991) står för kamplust och mod vilket kan stämma överens med Peters framställning av Axels agerande.

Något annat som pekar på att eleverna utvecklas då det gäller att hantera verktyget är att de med på ett medvetet sätt utnyttjar färger för att få fram det budskap de önskar.



Bild 12: Exempel på utnyttjandet av färger

Elsa, som ritat bilden, säger:

”Han tyckte att Sebbe och Pelle gjorde fel. Bill är både arg och ledsen. Jag ritade rött i ansiktet för att han är arg och svart.”

Elsa använder sig av både kulturella knep och färger för att förmedla sina tankar kring känslor samt förstärkande text. Röd färg kan som tidigare nämnts symbolisera mod eller kamplust enligt Rydberg (1991) och svart menar Brodin (1982) kommer in i elevers bilder då konflikter blir för jobbiga att hantera, vilket verkar vara en rimlig tolkning av Elsas färganvändande.

Beskrivande text till bilder används av flera elever under arbetspassen. Arbetspass tre planeras för att se hur eleverna hanterar bildverktyget då möjligheterna att skriva försvåras. De praktiska bildredskapen består av flytande färg och pensel. Några av eleverna uppfylls av målandet och glömmer vad det är de ska framställa, andra elever försöker skriva ändå. Det verkar som om samtliga elever föredrar att teckna. Men merparten av eleverna får fram ett synligt budskap med bilderna. Dock är det vår uppfattning att skriften kan ses som visuell kommunikation som kompletterar tecknandet. En del saker kan vara svåra att skriva för åldersgruppen, då kan de använda sig av bilden. Andra ämnen kan vara svåra att framställa bildligt, då kan eleven välja att uttrycka sig i text.

Bild 13 (se nedan) visar hur Josse beskriver Malins känslor i berättelse ett. Hon framställer händelsen i en figurativt detaljerad bild. Hon berättar om Malins känslor med hjälp av text. Där finns inga andra synliga tecken på medvetna bildgrepp för att tydliggöra känslorna. I bild 14 frångår Josse att skriva om känslorna då hon ska sätta sig in i Marias känslor i berättelse tre. Tecknandet är fortfarande figurativt. Men den symboliska och röda klumpen i Marias mage visar hur Josse tänker om Maria:

”Hon vågade inte säga emot de andra, men hon blev glad när dom gick. Hon mådde dåligt, lite oroligt. Det röda är att det killar i magen. Hon var taskig mot Marcus, hon gråter och ångrar sig.”

Josses penseldrag kan tänkas spegla den oro Maria känner.



Bild 13 och bild 14: *Exempel av resultat med anledning av arrangemang av arbetspass tre*

Under projektets ser vi hur eleverna tar inspiration av varandra, på så sätt att de använder varandras tekniker. Det verkar som om eleverna får syn på fler valmöjligheter i tekniker då det gäller att hantera bildredskapet för att få fram sitt budskap. Det verkar också som att då eleverna blir medvetna om att deras bilder har en mottagare, som ska tolka bilden, ökar deras ambitioner för att skapa bilder som tydligare ska förstås. Vår uppfattning är att det finns tendenser i elevernas bildberättande som tyder på att eleverna ser en möjlighet i att använda bilden som ett verktyg för kommunikation. Samlärandet kan här belysas ur flera perspektiv. Rent tekniskt då eleverna inspireras i bildframställandet. Men också genom vetskapen om att de skapar för att förmedla, ambitionerna av att förmedla ett budskap ökar. Vi ser att vetskapen om att bilden ses av någon ökar elevernas motivation. Detta bidrar till att eleven är tvungna till att försöka förstå sin karaktärs känslor vare sig karaktären uppfattas som god eller ond, konflikten får mer än ett ansikte.

Latenta fasen

Även om eleverna redan före projektet hade förmågan att uttrycka sig verbalt och insiktsfullt kring känslor verkar det ske en utveckling, eleverna använder sig av en ökad verbaliserad förmåga. Eleverna uttrycker en större förståelse för sin karaktärs känslor och behov. En reflektion vi gör kring detta är att eleverna troligtvis redan före projektet besatt denna förmåga men blev påmind om att uttrycka sig om sina tankar kring känslor, vilket i sig kan ses som en utveckling. En annan tanke är att eleverna vet vad som är rätt och riktigt, det svåra är att omsätta dessa tankar i konfliktsituationer som uppstår i vardagen. Vi tror att denna utveckling tyder på att eleverna rustats med en beredskap för konfliktsituationer, på så vis att de påminns om hur de själva kan tycka och tänka kring konflikter och därmed dra paralleller till vänners känslor och handlande.

Vi skönjer tendenser över hur eleverna både via bild och ord kan motivera varför karaktärerna beter sig som de gör. Detta gäller även hur de motiverar sina bildgrepp. Peter uttrycker sig om Axel i berättelse fyra (se bild 2):

”Pojkens hjärta suggs in av en svart tratt som tillhör de elaka. Hjärtat är Axel, han stampar med foten för att få hela sitt hjärta tillbaka, att de andra killarna ska leka med honom så han får roligt. Han räddar sig själv och tar tillbaka hjärtat och får andra vänner. Det blixtrar om honom för han är arg för att han är utstött.”

Det ligger dock en svårighet i att kunna förstå den karaktär som upplevs som elak och karaktärens motiv i konflikten. Där finns en spänning i att gestalta den elaka personen i bild. Men eleverna tenderar till att bli arga på karaktären. I slutet visar eleverna att de försöker förstå även denna karaktär, vilket vi tolkar som framsteg. Peo menar:

”De andra killarna kanske inte gjorde det på flit, de var så inne i sitt spel så de tänkte inte på att han inte var med dem.”

Eleverna börjar också uttrycka sig mer fler ord kring känslor. Ola är ett tydligt exempel som vid första berättelse uttrycker sig på följande vis:

”Ledsen, Malin sa fula saker.”

Men vid tredje berättelsen börjar Ola prata mer öppet kring känslor inför andra. Han uttrycker sig angående Marcus:

”Marcus blev ledsen för vad Maria sa. Han trodde inte att Maria gillade honom mera. Han har tårar i ansiktet.”

Eleverna bidrar också med egna erfarenheter av känslomässiga upplevelser vilket tyder på att de utifrån sina egna känslor kan förstå en persons sätt att agera.



Bild 15: Exempel på bild som lockade fram tankar kring egen konflikt

Peo redovisar för sin bild om Axel, (bild 15):

”Hans hjärta hade brustit, en svart blixtn visar att han är arg, han känner sig liten som en myra. Han kände sig trampad på. På min första fotbollsmatch var det ingen som såg mig, det var jättetråkigt. Jag fick inte en enda passning.”

4.2.2 Elevernas bildtolkning

Nedan görs en sammanfattning av de fyra arbetspassens resultat av grundskoleklassens bildtolkningar av andras bilder.

Vid projektets start har eleverna svårt att ta till sig att det är konstnärens bild och tankar som de ska tolka. Eleverna har svårt för att förstå vilken betydelse någon annan lagt i sin bild. Detta kan förklaras med det för eleven obekanta arbetssättet. Flera elever skapar sig en uppfattning om de bägge parterna då de lyssnar på berättelsen. Det märks genom spontana kommentarer där de förtäljer sina personliga tankar kring karaktären. Problem uppstår för de elever som ska försöka förklara en bild på den karaktär som upplevdes som elak. Detta kan dels förklaras med att eleverna vet vad som är rätt och fel och dels genom att den som skapat bilden hade liknande problem vid framställning av bilden. Eleverna ger sin egen uppfattning om personen istället för att försöka förstå vad det är som gör att karaktären handlar på ett visst vis. En elev uttrycker sig angående Malin:

”Malin är taskig som inte bjuder Kajsa.”

Men det finns de elever som lyckas att framställa bilder, på de karaktärer som upplevs som elaka, där tolkaren kan uttrycka möjliga motiv till beteende. Till exempel tolkar en elev tolkade Elsas bild, (bild 16):

”Malin är på bilden. Man ser på hennes kläder att hon är tuff. Jag tror Elsa menar att hon är arg så det blixtrar.”



Bild 16: Bild för tolkning

Det upplevs enklare för de elever som tolkar bilder på de karaktärer som de tycker synd om. En elev tittar på Kajsas ansiktsuttryck och säger:

”Kajsa har munnen nedåt, hon är ledsen.”

När eleverna bekantat sig med metoden kan de lättare förstå den karaktär som upplevs som elak och letar efter tecken som beskriver vad karaktären känner. De tre elever som tolkar bilder på Sebbe och Pelle säger:

”Sebbe och Pelle kände sig först coola och tuffa, men de vill egentligen bara busa med Bill lite.”

Eleverna visar på en viss utveckling då tolkningar görs utifrån färger och symboler. Den elev som tolkar Olas bild säger:

”Marcus är arg för att ha kännat sig retad, man ser det för att han är röd. Han är också ledsen, han har tårar.”

En elev menade, då han tolkade Peters bild:

”Han blev ledsen att han puttade dem men han blev så arg. Kolla hans ansikte, det har röda och blåa streck!” (Se bild 1).

Eleverna tenderar till att leva sig mer in i karaktärernas känslor, vilket ökar successivt genom projektet. Från och med tredje arbetspasset verkar eleverna tolka utifrån konstnärens bildgrepp. Eleverna söker efter tecken. Eleverna har vid tredje arbetspasset utvecklats till att kunna motivera beteendet orsakat av en känsla. Utifrån denna utveckling tolkar vi att eleverna blivit mer medvetna både vad det gäller känslomässig medvetenhet och hantering av det kommunikativa redskapet.



Bild 17: *Elsas bild, berättelse tre.*

Den elev som tolkar Elsas bild säger:

”Elsa har ritat Maria som står i mitten. Hon skriker nej för att hon var ledsen och dum, hon ångrar sig. Men hon var rädd för de stora killarna. Marcus får regn på sig.”

Det är dock värt att poängtera att eleverna redan vid berättelsen fått höra om bägge parterna och på så vis skapat en uppfattning som kan överensstämma med sändarens uppfattning. Texten förtydligar budskapet.

Eleverna utvecklar en förmåga att tolka symboler som konstnären egenhändigt hittat på för att förtydliga en karaktärs känsla. Från den första till den andra lektionen utvecklas eleverna från att helt tolka utifrån det de har hört i berättelsen, de återberättade händelseförloppet till att kunna titta på bilden och få associationer. De lägger mer märke till detaljer, symboler och ansiktsuttryck på kompisens bild. De tolkar utifrån konstnärens grepp, mindre utifrån egna uppfattningar. I det slutliga tolkningsskedet koncentrerar sig eleverna på att finna symboler för känslor och försöker förklara hur den som ritat bilden hade tänkt.

En elev tolkar Josses bild så här:

”Jag tror att Josse menar att Axels hjärta gråter, hans hjärta är brustet. Han känner sig trampad på av en stor fot.”

Vår reflektion kring detta är att förmågan att kunna tyda symboler som beskriver känslor torde främja en känslomässig medvetenhet, på så vis att de får syn på den andra partens känslor i förhållande till sin karaktärs upplevelser och handlingar.



Bild 18: *Egenhändigt påhittade symboler i tolkningsskedet*

Vid tolkningsprocessen förekommer det att mottagaren av bilden inte uppfattar budskapet såsom sändaren menar. En elev tolkar Peters bild:

”Alla får leka i den svarta tratten, utom Axel, han är utanför. Axel är ett hjärta för han är den snälle.”

Peter protesterar, han menar att den svarte tratten som tillhörde klasskompisarna hade sugit in Axels hjärta, Axel ville ha det tillbaka. Axel känner sig utanför.

Från början uttrycker en del elever sig fåordigt, till exempel:

”Arg!”

Med tiden använder sig eleverna av mycket mer ord för att förklara känslotillståndet. I det slutliga tolkningsskedet koncentrerar sig eleverna på att finna symboler för känslor och försöker förklara hur den som ritat bilden har tänkt.

4.2.3 Diskussion kring lösningar:

Till en början ger eleverna lösningsförslag som innebär att en vuxen ska ingripa. Att säga till fröken är ett vanligt förslag, att säga förlåt ett annat. Eleverna verkar ge förslag som de vet är rätt och allmängiltiga för de flesta situationer utan närmare reflektion av konfliktens motiv. Men med tiden verkar eleverna bli mer medvetna om att de själva kan spela en roll för hur konflikter ska kunna lösas eller inte ens behöva uppstå.

Vid ett samtal diskuterar vi konsekvenserna kring ett handlande och att en person bör tänka på att då man gör något mot någon innebär det något för den andre, på det ena eller andra viset. Även då en person tror att hon skojar kan en annan person ta det fel och bli ledsen och inte förstå det roliga. Samtliga elever tycker att Sebbe och Pelle i berättelse två ska säga förlåt trots att det bara var på skoj. Eleverna är överens om att Bill inte borde ha puttats även om de förstod honom. Eleverna menar att han borde gå till en fröken istället.

I diskussionerna kring beteende, då det gäller den elev som eleverna ansåg gjorde fel, verkar det som att eleverna kan förstå att ibland gör man saker som man egentligen inte vill bara för att man själv var rädd. I berättelse tre angående Maria och Marcus finner eleverna Marias beteende förståeligt men inte förlåtet, just av denna anledning. En elev ger förslag på, vad vi tycker, en ovanligt insiktsfull lösning av denna konflikt:

”Brev är bra för då får man säga sin mening utan att den andre avbryter och de blir mer ovänner och vänder ryggen till.”

Även berättelse fyra om Axel, som kände sig osynlig, ger upphov till många och insiktsfulla tankar. Till en början uppfattar eleverna de övriga klasskompisarna som elaka. Peo menar:

”De andra killarna kanske inte gjorde det på flit, de var så inne i sitt spel så de tänkte inte på att han inte var med dem.”

Detta kan de flesta eleverna förstå. Peter menar att:

”Man kan ju fråga om han vill vara med eller om han kanske vill vara ensam. Han kanske vill vara ifred ett tag, menade en pojke.”

I några av kommentarerna märker vi att det på skolan fanns förebyggande arbete mot mobbning. Nedanstående kommentarer är exempel på det:

”Hans fadder ska hjälpa honom” eller ”De kan ha kamratstödjure, som berättar för läraren att han är ensam.”

4.3 Resultat av intervjuer

Nedan redovisar vi för svaren av de intervjufrågor som inledde och avslutade projektet (se bilaga tre). Svaren av de sju frågorna sammanfattar och redovisar vi enligt tre kategorier. Vi kommer att använda oss av följande kategorier: Orsaker och beteende kring ilska, orsaker och beteende kring rädsla och att hjälpa någon.

Förskoleklass

Kategori: Orsaker och beteende kring ilska

Den allmänna uppfattningen av eleverna är att man blir arg om någon slåss eller är dum. Elsa säger att hon kan bli arg om hon inte får använda den saken hon vill, medan Pia blir arg när hon inte får vara med och leka. Efter projektet är fortfarande den allmänna uppfattningen att ilska orsakas av att någon har gjort något dumt eller slagits. Någon elev nämner fula ord riktade mot en person som en orsak till ilska. Att ta sönder saker är också en anledning till ilska.

Vid första intervjutillfället anser alla eleverna att ilska visas med hjälp av ansiktsuttryck. Då metoden genomförts kvarstår denna uppfattning men kompletteras med att flera elever menar att arga personer tänker dumma tankar och slåss.

En elev uttrycker sig på följande vis:

”Det är hjärnan som bestämmer om man ska bli arg.”

Kategori: Orsaker och beteende kring rädsla:

Den största orsaken till att eleverna är rädda i skolan är om någon skulle slåss. Elsa menar att hon är rädd om hon är ensam. Pia säger att hon inte blir rädd, hon blir glad, mest när hon ser kompisar som hon tycker om.

Efter projektet säger två av eleverna att de är rädda i skolan om någon slåss. Kalle tillägger även att han blir rädd när han är ensam. Både Eva, Pia och Elsa skulle bli rädda om någon var elak,

Kategori: Att hjälpa

En stor del av eleverna anser att det går att hjälpa någon som är arg genom att trösta personen. Några av eleverna skulle erbjuda den som är arg att vara med och leka, ett annat förslag är att säga till fröken. Efter projektet svarar några elever att de skulle låta den som är arg vara med och leka. Andra förslag som kommer upp är att man kan göra något snällt mot den som är arg eller be den om ursäkt om man själv var orsak till ilskan. Kalle säger:

”Var inte arg, det är bara jobbigt, inget blir bättre av det.”

När någon är rädd tycker en stor del av eleverna att man ska säga till en vuxen, detta vidhåller eleverna även efter projektet. Kalle och Elsa uttrycker sig även på följande vis om hur man kan hjälpa en vän som är rädd:

Kalle: ”Man kan säga att man kan leka med den som är ensam, lura iväg den som slåss så den slagne kan springa iväg.”

Elsa: ”Om någon är rädd kan man visa dem att man bryr sig om dem, man kan ta bort dem från den som är elak och vara snäll mot dem.”

De inledande intervjuresultaten visar att hälften av eleverna skulle inbjuda någon som verkar utanför i sin egen lek. Resterande elever tycker att det var bäst att säga till en vuxen. Efter projektet svarar samtliga elever att de skulle få vara med dem och leka istället. Två av dem skulle även säga till fröken. En elev uttrycker sig på följande vis:

Max: ”Man låter de vara med mig, hitta på något annat och strunta i de dumma.”

Alla eleverna upplever att det var tråkigt och ledsamt att vara utanför. Efter projektet beskriver alla elever att de precis som tidigare skulle tycka att det var tråkigt och ledsamt. Max uttrycker även att han skulle känna sig osynlig och ensam. Pia beskriver hur hon känner när hon är utanför.

”När man är utanför känns det som att man inte är kompisar längre, att man behöver nya kompisar, men det är svårt att göra det snabbt. ”

Grundskoleklass – årskurs 2

Kategori: Orsaker och beteende kring ilska

Den dominerande orsaken till varför eleverna blir arga är om någon tar saker ifrån en. Då någon slår en eller säger fula saker är också en stor orsak till ilska. En elev ser ur ett annat perspektiv, hon svarar att hon blir arg då någon annan blir illa behandlad. Josse säger:

”På filmer, eller något, när människor blir elaka mot någon annan. Som Quasimodo, alla var dumma mot honom för att hans såg konstig ut, då blev jag också ledsen och arg.”

Efter projektet svarar samtliga elever att de blir arga då någon är elak, antingen verbalt eller fysiskt. En förändring sedan första intervjutillfället är att flera elever nämner svek som en orsak till ilska och ett par av eleverna ser sitt eget beteende som orsak, att de kan bli arga på sig själva och menar att kompisar kan bli arga på dem. Så här säger Peter:

”Om någon är dum mot en kompis eller tar en sak man bråkar om. När någon tror att man är på någon annans sida. Arg på sig själv om man inte nöjd med något eller om någon inte håller med en.”

Utanförskap är något som vållar ilska, speciellt då det gäller en själv. Elsa uttrycker sig:

”Det är tråkigt, man blir arg och ledsen på samma gång om kompisarna inte bryr sig. Som om man inte finns, som killen i berättelsen.”

De flesta eleverna pekar på fysiska attribut som avgörande för hur man ser att en person är arg. Peo säger:

”Munnen och ögonen är arga.”

Någon elev märker att personen är arg på hur den låter. Efter projektet dominerar de fysiska attributen som kännetecken, skillnaden är att eleverna anger beteende som tecken på ilska. Elsa uttrycker sig:

”Man kan inte kontrollera sig, man beter sig konstigt.”

Kategori: Orsaker och beteende kring rädsla

Vid de inledande intervjuerna är en stor del av eleverna rädda för de stora eleverna på skolan. Samtliga elever menar att de är rädda för att någon skulle slåss. Efter projektet tar så gott som alla elever upp teman som sagorna berört och flera av eleverna relaterar dessa händelser till rädsla. Eleverna säger att de är rädda för utanförskap, svek och elakhet. Några nämner mobbning. I Mias fall märker vi att hon tagit intryck av berättelsen om Marcus och Maria, hon säger:

”Om det kommer någon man inte gillar eller någon stor som är ens ovän. Då blir det värre om ens kompis inte vågar hålla med en.”

Ola visar att han tagit intryck av berättelsen om Sebbe, Bill och Pelle, han säger:

”Om någon skrämt en eller om någon slagit på en eller tagit ens saker när man varit på toa.”

Eleverna uppger utanförskap som en faktor till rädsla. Peo:

”Dåligt och läskigt, liten som en myra för att ingen såg honom (berättelsen fyra). Om ingen passar en på en fotbollsmatch. På min första match var det ingen som passade mig.”

Kategori: Att hjälpa någon

För att hjälpa någon som är arg menar eleverna att de säger till fröken så får hon hjälpa till. Peter menar:

”Fråga eller säga till fröken.”

Endast en elev ser sig själv kunna hjälpa någon som är arg. Efter projektet ser eleverna både sig själva och en vuxen som en resurs. Elsa uttrycker sig så här:

”Försöka trösta eller hjälpa. Säga något snällt till personen. Fråga vad det är så kan man förstå varför den är arg, så vet man vad man skall göra. Till slut får man säga till någon som kan hjälpa en.”

En elev ser klassen som ett forum för att reda ur saker Peo:

”Vet inte, ta upp det på klassrådet, då kan man prata.”

Då det gäller rädsla kan alla elever utom en tänka sig att hjälpa någon som är rädd, antingen genom att agera själv eller att få tag i en vuxen. Mia uttrycker sig:

”Bry sig inte, titta inte, låtsas att man inte är där”

Mia ombeds ett förtydligande och då ser vi att hon missuppfattat frågan. Mia talar om sitt eget beteende kring sin egen rädsla. För att hjälpa någon kompis som är utanför skulle flera elever bjuda in den ensamma kompis till lek, någon elev menar att det behövs en vuxen som hjälper. Efter projektet skulle samtliga elever inbjuda till lek. En elev skulle dessutom undersöka om den ensamma eleven verkligen var ensam.

Peter uttrycker sig:

”Fråga den om den vill vara med. Är det någon som sagt att du inte får vara med eller vill du inte?”

Efter projektet beskriver flera elever sina känslor med att berätta om egna erfarenheter i relation till de känslor som nämns utifrån karaktärernas känslor, i berättelserna.

4.4 Sammanfattande tolkningar av resultat och analys

Denna del kommer att bestå av en gemensam och sammanfattande tolkning av resultaten i vårt arbete tillsammans med eleverna. Detta för att tydliggöra elevernas eventuella utveckling med hjälp av metoden *Bild som samtal*. Vi kommer att redovisa tolkningen av resultaten och analysen utifrån våra frågeställningar

1. Hur utvecklas elevens förmåga att uttrycka känslor med hjälp av bild och samtal?

Till en början upplever vi att eleverna är resultatnriktade. De använder det figurativa tecknandet, ett bildgrepp som de känner till sedan tidigare. Vi såg att eleverna gjorde detta för att vara säkra på att prestera det som förväntas av dem. Då eleverna bekantat sig med metoden tycker vi oss kunna se en framåtskridande förändring av att hantera bilden som ett kommunikationsredskap. De verkar släppa de begränsningar som de först hade. Även om tecknandet i fortsättningen är figurativt införlivar eleverna användandet av kulturella knep såsom symboler och att sätta ansiktsuttryck på sina karaktärer. Vi ser det som att eleverna upptäcker bilden och dess kommunikativa möjligheter. I elevintervjuerna visar båda klasserna på samma förändring, då det gäller att kunna identifiera ilska hos en person. Vid första tillfället anser eleverna att de kan se ilska på ansiktsuttryck. Senare menar eleverna att de märker att någon var arg både genom ansiktsuttryck och beteende. Ansiktsuttrycken är det kulturella redskap eleverna använder sig av först för att framställa känslor i bilderna. Vi tror att eleverna redan före projektets start hade dessa insikter om beteende vid ilska. Men genom projektet verkar eleverna ha fått lättare att uttrycka sina tankar. Vi upplever att eleverna blivit mer medvetna av att använda symboler för att mottagaren skulle förstå budskapet. Eleverna verkar reflektera kring händelsen med hjälp av bilden. Grundskoleklassen utvecklar egna bildsymboler för att förstärka känslor. Vi tänker oss att ökandet av symbolanvändandet tyder på att eleverna utvecklat sin förmåga i att använda det kommunikativa redskapet.

Vi märker att den del i metoden, som innebär att bilden har en mottagare, främjar elevens ambitioner i skapandet. De söker efter symboler för att klargöra en bild. I början av projektet såg vi dock tendenser över hur eleverna var osäkra inför tolkandet av sändarens bild. En anledning till detta tror vi är att den som tolkar bilden är rädd för att lägga fel betydelse i den. Vi upplevde utefter projektet en förändring i elevernas sätt att tolka varandras bilder utifrån

symboler. Från att enbart återberätta själva händelseförloppet verkar eleverna ta sändarens bildgrepp och tolka utifrån detta. Vi känner att eleverna blev mer säkra i sin förmåga att analysera bilder.

I bildskapandet inspireras eleverna av varandras bilder på så vis att de använder varandras bildgrepp. Det förekommer i båda undersökningsgrupperna. En skillnad ligger i att eleverna i förskoleklassen mer kopierar kompisars bilder. I grundskoleklassen tar eleverna mer intryck av varandras bildgrepp, för att framställa känslor. En elev i grundskoleklassen inspirerar de andra eleverna till att teckna seriellt. Att teckna seriellt tydliggör händelseförloppet och visar konsekvenserna av handlingen. Vår reflektion är att detta kan tyda på en känslomässig medvetenhet.

Vi ser och fick tillsammans med eleverna erfara att metoden innehåller en betydelsefull aspekt gällande samlärandet. Eleverna inspirerar och inspireras att uttrycka känslor både via bild och ord då de hör andras perspektiv av sina egna och andras tankar kring konflikterna. Elevernas tankar sätts i relation till andras tankar.

2. Sker det någon progression av känslomässig medvetenhet hos eleven, med hjälp av bild och samtal?

Det verkar inte i förskoleklassen ha skett någon märkbar förändring då det gäller att associera kring orsakerna till känslan ilska, om man utgår från intervju svaren före och efter projektet. Detta överensstämmer inte med observationernas resultat. En av orsakerna kan vara att eleverna inte kände sig bekväma i intervjusituationen. Med anledning av att frågorna krävde ett moraliskt ställningstagande kan det ligga nära till hands att eleverna svarar det de tror förväntas av dem. Grundskoleklassens svar visar på en förändring som består av att de först svarar att ilska orsakas av någon utomstående medan den andra gången ser de sig själva som en del i konflikten. Möjligtvis kan en av orsakerna till detta vara att grundskoleeleverna hade lättare för att identifiera sig med berättelsernas karaktärer och visade genom hela projektet att besitta en större verbaliserad förmåga än förskoleklasseleverna.

Precis som i bildskapandet tenderar eleverna till en början att uttrycka sig verbalt på ett vis som de tror förväntas av dem, detta blir tydligt både i samtalen kring bilder och i de inledande intervjuerna.

Metodens olika moment innehåller samlärande ur olika perspektiv som vi under projektet fått erfara. Vi märker att bytet av bilder medför en rad positiva möjligheter för samlärande. I elevernas bildtolkning övar de att uttrycka sig inför varandra och därmed också att lyssna på andra. Genom att sätta sig in i andras bilder, försöka förstå och tolka kunna tyda symboler som beskriver känslor, finns möjligheten att eleven blir mer känslomässigt medveten. Båda klasserna verkar utveckla sin förmåga att sätta sig in i karaktärernas känslor och förmågan att verbalt kunna uttrycka och motivera, mer insiktsfullt, karaktärens känslor och behov utifrån sina utgångspunkter. Eleverna hör om olika sätt att reagera inför samma situation och på konsekvenser beroende av ett handlande. Alltså genom att identifiera sina egna känslor blir det möjligt att dra paralleller till andra människors känslor. Vi menar att detta främjar den empatiska förmågan, att se ur en annan persons perspektiv. Intervjusvarens resultat visar en förändring av hur man kan hjälpa någon som är arg, rädd eller utanför, på så sätt att eleverna ser sig själva som en resurs. Vi tror att denna medvetenhet grundar sig i att eleverna fått ta ställning och fått se konsekvenser utifrån olika handlande.

Eleverna i båda grupperna använder fler ord i beskrivandet av känslor. Man kan tänka sig att metoden främjar kunskaper eleverna redan hade, men som de blir påmind om och satt i ett sammanhang via berättelserna, under metodens gång. Redan befintliga rädslor bekräftas och kan uttryckas mer medvetet efter projektet. Detta visar även intervjusvaren där eleverna ger fler orsaker till olika rädslor. Detta anser vi medföra att eleverna kan se sin egen del i konflikter, att deras handlande kan påverka någon annan negativt, vilket borde ligga till grund för framtida konflikter och dess hantering, alltså eleverna rustas med en beredskap.

Båda klasserna delger egna erfarenheter då det gäller känslor orsakade av utanförskap. Genom att höra varandra tala om känslor vid utanförskap får eleverna fler perspektiv på begreppet. Eftersom alla berättelserna på något vis handlar om utanförskap blir eleverna tvingade att reflektera över ordet och ta ställning. Även här ser det ut att det skett en ökning av medvetenhet som leder till att eleverna reflekterar kring sitt beteende gentemot andra.

5 Diskussion

Diskussionen kommer att föras utifrån studiens frågeställningar och runt det som presenteras i resultaten.

Då vi provade vårt arbetssätt ute i verksamheten tittade vi på följande; hur elevens förmåga att uttrycka känslor med hjälp av bilden utvecklades och om vi såg någon progression av känslomässig medvetenhet hos eleven, med hjälp av bild och samtal? Vi preciserade vår frågeställning med; vad sker med eleverna under vårt arbetssätt *Bild som samtal*, ett arbete med känslor i konfliktsituationer?

På grund av projektets omfattning, bestående av fyra arbetspass, är det svårt att dra generella slutsatser. Men resultaten visar på en ökad känslomässig medvetenhet. Vi ser även en större förmåga att med hjälp av bilden som redskap uttrycka känslor i konfliktsituationer.

5.1 Berättelsens betydelse

Resultaten visar att metodens inledning med en berättelse kring en konfliktsituation griper tag i eleverna och ger dem möjligheter att identifiera sig med olika känslor. Vi upplever att eleverna känner sig bekanta med konfliktsituationerna, vilket intervjuresultaten visar exempel på. Peo delger:

”Dåligt och läskigt, liten som en myra för att ingen såg honom (berättelse fyra om Axel). Om ingen passar en på en fotbollsmatch. På min första match var det ingen som passade mig.”

Berättelserna innehöll underförstått olika känslor och var inte till sin helhet färdiga. Istället för att ge ett färdigt slut ville vi att eleverna, både verbalt och estetiskt, skulle reflektera kring motiv och känslor i karaktärernas beteende. En del av syftet var att eleverna skulle upptäcka känslorna, identifiera sig med dem och bearbeta dem. En annan del av berättelsens syfte var att få syn på andras tankar samt sätt att reagera och tänka kring samma konfliktsituation vilket elevernas bildtolkning gav tillfälle till, (se bild 9). Fast (2001) ser berättande som ett pedagogiskt verktyg. Författaren menar att lyssnaren, via berättelsen, kan återuppleva en självupplevd känsla vilket kan bidra till att hon får perspektiv på sina egna känslor. Campart

(2000) menar vidare att berättelser skapar identifikationsmöjligheter och nya tankar. Våra resultat visar hur eleverna reflekterar över karaktärerna och dess känslor. Tillsammans med de andra eleverna, får de liksom Fast (2001) menar, syn på vad de själva tycker och andras tankar. Resultaten visar på att eleverna tänker olika tankar om samma karaktärer. Exempel på detta är diskussionen om Marias beteende. En elev menar att Maria är dum medan en annan elev reflekterar kring en bakomliggande orsak till Marias beteende, att hon var rädd för de andra klasskompisarna och därför svek hon Marcus, (se bilaga A, berättelse tre).

Berättelserna i vår metod har flera fördelar, men vi ser vissa brister. Efter att ha hört om konfliktsituationen i berättelsen har en del elever redan skapat sig en uppfattning om vad de tycker om karaktärerna och de sätt de betedde sig på. Eleverna har svårt för att sätta sig in i den karaktär som de upplever har handlat fel. Med hänvisning av våra tidigare resultatolkningar tror vi att denna svårighet grundar sig i att eleverna redan är bekanta med vad som anses vara rätt eller fel. Viljan att sätta sig in en upplevd elak person verkar mer avlägset än att personifiera sig med en god person, verbalt inför sina kamrater. För vissa elever i grundskolan verkade det spännande att få gestalta den elaka karaktären med bild. Vad detta beror på kan vi bara spekulera i. En orsak kan tänkas ligga i att eleverna lockades av det förbjudna. Kanske eleverna sökte en förståelse för beteendet med anledning av att konfliktsituationerna kan ha liknat självupplevda erfarenheter. Kan det vara så att då en elev avbildar en person som uppfattas elak framstår inte elevens ställningstagande som lika definitivt? Om eleven verbalt uttrycker någon slags förståelse för den elakas avsikter kan det verka som om eleven tar den elakes parti. Vi tror att om man, via olika berättelser, fortsätter att utsätta eleverna för etiska dilemman och som pedagog går in och stödjer samt ställer frågor försätts eleverna i situationer där de ska försöka ta ställning. De kan då få syn på bakomliggande orsaker till ett handlande. Ibland kan en handling i första hand uppfattas som illasinnad men i själva verket vara en försvarsmekanism eller ha andra bakomliggande orsaker. Campart (2000) menar att berättelser erbjuder identifikation och nya tankar och genom att placeras in i ett sammanhang hjälper det eleven att förstå sin omvärld. Som vi tidigare nämnt visar resultaten på att eleverna försöker finna orsaker för någons handlande, som de upplever ha gjort fel. Vi menar att bilden i detta avseende spelar en viktig roll. Då inte kroppsspråket räcker till blir bildspråket ett sätt att uttrycka sig på, enligt Ahlner Malmström (1991), som också menar att det visuella språket är ytterligare en kommunikativ dimension. I och med Engberg & Sjöbergs (2003) yttrande om att då alla någon gång upplevt känslorna

ilska och fruktan och därmed kan definiera ordet känsla medför att känslor går att kommunicera. Detta stärker vår metods upplägg där känslorna kommuniceras via bilden.

5.2 Bildskapande

Undersökningarna visar att eleverna är resultatnriktade till en början. Eleverna illustrerar konfliktsituationen med en figurativ framställning av själva händelsen, med endast några få symboler för känslor. Gjorde eleverna detta för att vara säkra på att prestera det som förväntades av dem? Eller är det som Maltèn (2002) påstår att barnteckningar med åren förlorar kreativitet och originalitet för att bli stela och stereotypa? Vi håller delvis med om Maltèns påstående. Vi tror att denna konsekvens beror på att skolan, som vi tidvis uppfattat det, främst riktar sig mot ett resultat och inte så mycket på vägen dit. En annan aspekt kan vara att pedagoger ibland saknar tillräckliga kunskaper kring hur de på ett ändamålsenligt vis kan införliva bilden i undervisningen.

Resultaten utifrån våra undersökningar visar på att eleverna utvecklar sitt användande av bilden som verktyg för att uttrycka känslor. Elevernas förmåga, att via bilden gestalta sin tilldelade karaktärs motiv och känslor, utvecklas successivt. De blir mer medvetna kring varför karaktären agerade som den gjorde och hur karaktären kände sig. Att associera, beskriver Nordström (1984) som människans främsta egenskap. Det människan upplever med sina sinnen knyts med hjälp av tankarna ihop med egna och tidigare erfarenheter, fantasier och kunskaper. Detta ligger till grund för hur vi använde bilden i ett inledande skede av arbetsgången. Eleverna gavs möjlighet till reflektion, vilket Ahlner Malmström (1991) belyser vikten av. Författaren uttrycker hur eleven genom att teckna kan skapa en förståelse kring verkliga tankar och känslor och ge distans för reflektion kring sina möjligheter och begränsningar.

Undersökningen visar att grundskoleeleverna helst använder text för att förtydliga sin bild vilket vi tolkar som en viss osäkerhet när det gäller behärska bildspråket. Sjölin (1993) belyser fenomenet och menar att skrift är bildens verbala tolkningsnivå som förtydligar budskapet. Nordström (1996) gör en jämförelse mellan att uttrycka sig via bilden eller drama. Han menar att vissa ord, till exempel blomma, kan vara lättare att förmedla via bilden. Vi drar utifrån Nordströms teorier liknande paralleller mellan bilden och skriften, för att ge ytterligare

en dimension av grundskoleklass elevernas val av att skriva. Vissa ord är lättare realisera via texten än via bilden. De elever som behärskar skriftspråket väljer kanske den enklare vägen.

Ahlner Malmström (1991) belyser vikten av att bevara förskolebarnets öppna förhållningssätt till bildspråket. Därför bör pedagogerna utöka deras medvetenhet kring bilden. Detta går att härleda till styrdokumentet (Lpo 94) där det står som skolans uppdrag att inbegripa både de praktiska, sinnliga och estetiska aspekterna. Eleverna ska ges möjlighet att utveckla och forma olika uttrycksformer samt uppleva känslor och stämningar. Då vi utformade undervisningen i bildskapandet stöttades våra tankar av Lindströms (2001) teorier kring kreativa metoder, där arbetet ska drivas framåt utifrån elevens egna frågor utan förutbestämda svar. Nordenfalk (1996) beskriver Nelson Goodmans tankar, han menar att om syftet med bildskapandet och dess budskap får för stor plats och att elevernas spontanitet, som krävs för att skapa ett bra bildspråk, går förlorat. Resultaten visar att eleverna släpper tidigare begränsningar. Det anser vi beror på att känslorna i berättelserna finns i elevernas vardag och därför tidigare varit föremål för reflektion. Det är elevernas tankar som är i fokus vid identifiering av känslor samt i diskussionerna kring lösningar. Eleverna är delaktiga i ett meningsskapande. Därmed tror vi att när eleverna känner att det är de som har kontrollen över resultatet och att det inte finns några förutbestämda och färdiga svar släpper hämningarna. Detta överensstämmer med Utas Carlssons (2004) teorier kring hur man ska bemöta elevers känslor i konfliktlösning. Hon menar att eleverna inte ska uppleva känslor som antingen rätt eller fel, de upplevs olika för olika individer. Vid detta skede ser vi hur eleverna upptäcker bildens kommunikativa möjligheter, vilket vi såg i deras bilders framställning med olika former av koder för känslor. En orsak till att eleverna blev tydligare i sin bildkommunikation kan tänkas ligga i att bilden hade en mottagare. Bilden hade ett syfte. Ett tecken på att eleverna använder kulturella koder är då de använder sig av medvetna ansiktsuttryck för att synliggöra känslor. Engberg & Sjöberg (2003) beskriver den biologiska förklaringen till ansiktsuttryckens uppkomst och menar att de är en form av expressivt beteende som förmedlar information om känslor och inre tillstånd. Vi ser hur eleverna utnyttjar detta i sina bilder mer medvetet. I ett tydligt exempel (bild 9) kan vi se hur en glad mun blivit överstruken. Eleven ville visa att karaktären tidigare varit glad men efter ett svek blivit ledsen. Något annat som tyder på att eleverna medvetet vill uttrycka känslor via sina bilder då grundskoleklass eleverna utvecklar egna bildsymboler för att förstärka känslor, (bild18).

Resultatet som konsekvens ur ett samlärande perspektiv, rent bildtekniskt för känslframställning, visar sig tydligt i bilderna. Eleverna inspireras till att använda liknande bilduttryck. De blev skickligare på att förmedla känslor i bilderna. Ett exempel på detta är det seriella berättandet i bilden som användes av fler elever efter att en elev uttryckt sig på detta vis. Eleverna använde också ändamålsenligt symboler, tog gärna efter andra elevers egenhändigt påhittade koder. Ahlner Malmström (1991) anser att elever får en ökad kommunikativ kompetens genom att studera och försöka förstå andra elevers bilder vilket stärker tolkningen av våra resultat.

Vi har i vårt arbete sett och tidigare berört hur eleverna medvetet använder sig av symboler för att framställa känslor. Detta i kombination med samtalen visar på hur eleverna utvecklats framåt i sin känslomässiga utveckling. Men Luterkort (1999) skriver att det är i bilden barnet helt omedvetet kan ge uttryck för känslor. Via bilden frigör hon ord, tankar och känslor som via bearbetning hjälper henne att så småningom klä dem ord. Resultaten visar att för vissa elever innebär bildskapandet en väg att främja en verbal förmåga. För att söka ytterligare tecken på om eleverna ökade sin känslomässiga medvetenhet analyserade vi elevernas bilder efter några få kriterier för användandet av omedvetna symboler (se 3.6 Metod för analys av elevbilder). En sådan symbol är till exempel placeringen av en ond person på bildens vänstra sida enligt Brodin (1982), vilket vi såg vid flera tillfällen. Det omedvetna färganvändandet, enligt Rydberg (1991), kan också tänkas visa resultat på om det skett någon ökning av känslomässig medvetenhet. Vi sympatiserar med Nordströms (1996) tankar att bildanalys inte enbart betyder att man ska söka efter medvetna tecken utan att i bilden kan även omedvetna drag finnas med, men vi har dock i åtanke Nordströms (1996) påstående om att man inte utan vidare kan lägga betydelse i elevers bilder. Eftersom vissa elever kan ha svårare att realisera sina tankar i bilder är det inte säkert att barnet kan överföra sina avsikter i bilden. Vi ser att det finns vissa risker med tolka elevbilder eftersom det kan läggas in fel värderingar i bilden. Vi upplever dock att både de medvetna och omedvetna symbolerna tyder på att eleverna med hjälp av bild som kommunikation ökade sin medvetenhet kring känslor.

Det framkommer av våra resultat att bilden är lättare att kommunicera med för till exempel elever som av någon anledning inte använder den verbala förmågan. I studien möter vi eleven Ola. Till en början uttrycker sig Ola fåordigt men förmedlar känslorna via bilder. Ola uttrycker sig vid första arbetspasset med:

”Ledsen, Malin sa fula saker”

Resultaten visar att Ola vid slutet av projektet använder sig av bildskapandet och överför dess språk till det verbala. Vid berättelse tre uttrycker sig Ola på följande vis:

”Marcus blev ledsen för vad Maria sa. Han trodde inte att Maria gillade honom längre. Han har tårar i ansiktet.”

Våra tolkningar av detta resultat är att bilden varit en bidragande effekt. Men vi ser även de andra delarna i arbetssättet som bidragande orsak till detta resultat.

5.3 Byte av bilder

Bildbytet i metoden innebär ett nytt sätt för eleverna att tänka men resultaten visar på att just denna del medför positiva möjligheter för samlärande, då eleverna väl bekantat sig med förfarandet. Genom att titta på sändarens bild var det meningen att mottagaren av bilden skulle försöka förstå sändarens budskap om karaktärens känslor. Vi ser här möjligheten i att eleverna får ett bredare perspektiv på sina och andras tankar och då skapar en förståelse för andra människor. Pramling (1999) belyser Vygotskijs teorier om att elever i dialog med andra elever introduceras i andra tankesätt. Resultaten visar att som en konsekvens av vår metod verkar eleverna bli mer insiktsfullt i sina bildtolkningar och verbalt kunna motivera vad de ser för känslor hos karaktären, med utgångspunkt från sändarens bild. Eleverna lyssnar även till andras bildtolkningar och tar del av varandras reflektioner kring motiv och reaktioner av samma konfliktsituation. Pramling (1999) beskriver lärandet ur ett sociokulturellt perspektiv och menar att lärandet sker med hjälp av interaktion. Ett samlärande sker bäst då eleverna presenteras nya reflektioner i dialogen med mer kunniga elever, inom samma område. Utifrån våra resultat vågar vi påstå att metoden *Bild som samtal* i ett långsiktigt perspektiv kan främja elevernas sociala perception, vilket Ogden (2003) beskriver som förmågan att hantera omgivningens signaler och tolka informationen på rätt sätt. Detta menar samma författare kan tränas i olika aktiviteter i vilka eleverna får lära sig att namnge känslor och upptäcka icke verbala signaler. Kamratgruppen är den bästa referensramen då eleverna ska lära sig att se ur någon annans perspektiv. Våra intervjuresultat visar att eleverna inledningsvis ser enbart utomstående som orsak till konflikter. Avslutande intervjuresultat tyder på att eleverna kan se sig själva som en del i en konfliktsituation och som en resurs för att hjälpa någon som är rädd,

arg eller utanför. Denna medvetenhet menar vi bottnar i att eleverna fått göra ställningstagande och sett konsekvenser av olika handlingssätt. Utas Carlsson (2004) beskriver sitt arbete med känslor tillsammans med elever där hon framhäver att det är viktigt att eleverna samtidigt som de lär sig att uttrycka sina egna känslor kan se till andra kompisars behov. I våra studier kring bildbyte och samtal ger eleverna varandra nyanserade tankar kring känslor. Nordenfalk (1996) beskriver filosofen Nelson Goodmans idéer om hur människans uttryck av sig själv kan berika andra människors upplevelser om sig själva och sin omvärld. Denna kommunikation övar även eleverna i att uttrycka sig inför och lyssna på andra. Vi uppmärksammar i vår undersökning att eleverna förbättrar sin samarbetsförmåga. De visar på en större förmåga att del av varandras tankar kring konflikterna. De lyssnar mer koncentrerat och använder varandras verbala uttryck och bildgrepp. Ogden (2003) menar att då pedagogen avser att träna eleverna i social kompetens bör hon använda klassen som ett forum. Utas Carlsson (2004) betonar att konfliktlösningar måste nås via kommunikation och gemensam problemlösning.

Vid elevernas bildtolkning observerar vi två svårigheter. Den första svårigheten är att vissa elever upplever det som besvärande då deras bilder feltolkas. Enligt oss kan detta vara ett positivt resultat om det tolkas som ett förtydligande för eleverna hur olika vi tänker kring konflikter och känslor. Ahlner Malmström (1998) menar att i bildtolkningen kan det uppstå en förlust av information då den blir feltolkad. Kanske lägger tolkaren andra tankar i bilden än vad sändaren avsett och tvärtom. Brännlund (1999) beskriver hur de intryck, insikter och kunskaper som lagras i människans intellekt kan tas fram och finnas tillgängliga vid behov. Vi märkte hur flera elever refererade till egna upplevelser och det är vår uppfattning att eleverna till viss del tolkade bilderna utifrån sina egna referensramar för känslor, vilka Brännlund menar är subjektiva. Vi kan endast föreställa oss en persons känslöstämning på grund av att vi befunnit oss i en liknande situation, men aldrig exakt veta hur den upplevs. Den andra svårigheten är den oro av att tolka fel som infinner sig hos en del elever då de skulle tolka en bild. Det fanns alltså en spänning både i att få sin bild tolkad och att tolka, som vi dock finner vara av övergående karaktär ju mer pedagogen arbetar med metoden. Vi såg att med en större självsäkerhet blev eleverna självständiga i sina tolkningar och sökte efter tecken i bilden som förklarade känslor.

5.4 Att rustas inför konflikter

Vi noterar i undersökningarna hur båda elevgrupperna blir mer nyanserade i sina beskrivningar kring känslor. Vi tror att metoden främjade kunskaper eleverna redan hade, men som de blev påmind om och satt i ett sammanhang via berättelserna. Redan befintliga rädslor bekräftas och kan uttryckas mer medvetet efter projektet. Detta visar även intervjuvaren där eleverna ger fler orsaker till olika rädslor. Genom att identifiera sina egna känslor får eleverna en större förmåga att se sin egen del i konflikter, att deras handlande kan påverka någon annan negativt, vilket kan ligga till grund för framtida konflikter och dess hantering, alltså eleverna rustas med en beredskap. Utas Carlsson (2004) beskriver i sin doktorsavhandling hur pedagoger kan arbeta konfliktförebyggande med känslor på ett vis så att eleverna rustas för konfliktsituationer så att de kan ge uttryck för känslor istället för att de ska ligga som bränsle åt konflikter. Ogden (2003) påpekar hur man kan förebygga allvarliga beteendeproblem genom inläring av social färdighetsträning. Samma författare menar att vid sådan träning bör pedagogen lägga fokus på sådana färdigheter som kan vara till nytta för eleven i dess vardag och påpekar samtidigt att eleven ej forskansat sig färdigheter förrän de brukats. Våra tankar kring detta är, som vi tidigare nämnt, att eleverna redan sedan tidigare kan vara bekanta med berättelsernas vardagliga konflikter. Det är via berättelserna de kan få återuppleva konflikterna, relatera till sina erfarenheter, skapa sig nya tankar och på så vis bearbeta konflikterna och därmed få en beredskap för framtida hantering. Vi vill påpeka att berättelserna kan variera efter behov och behöver inte alltid framställa konfliktsituationer. Berättelserna kan bidra till fördjupning av andra viktiga och svåra ämnen.

Vårt arbetssätt *Bild som samtal* innehåller en avslutande del bestående av diskussion kring olika lösningsförslag och dess relevans och eventuella konsekvenser. Eleverna analyserade och bearbetade lösningar på olika sätt, exempelvis genom att skriva om konfliktens utgång till en så kallad *vinnar/vinnar* lösning. En sådan lösning innebär att båda parterna i konflikten får sina behov tillgodosedda på bästa möjliga sätt. Arbetssättet har utförts i sin helhet, men som vi tidigare uppgivit har vi valt att inte redovisa detta område på grund av arbetets redan komplexa karaktär. Vad som dock är viktigt att uppmärksamma är att denna del är ytterst relevant för resultatens utfall.

Vi tänker oss att arbetssättet *Bild som samtal* kan ha en långsiktig effekt på eleverna. Om bearbetade känslor lagras i minnet kan de användas som verktyg för hantering av liknande

situationer. Detta påstående grundar vi i Nordströms (1984) teorier kring budskapets långsiktiga effekt på mottagaren. Vilket även kan relateras till Ahlner Malmströms (1991) tankar om hur bilder fungerar som hörnstenar i barns tankar.

Pramling (1999) beskriver Piagets tankar kring decentrering, vilka syftar till att det är via dialogen med vänner som eleven tvingas till att ta någon annans perspektiv. Dialogen medvetandegör eleverna om att det finns andra åsikter än elevens egna. Är inte då dialogen via samtal och bild den ultimata vägen för kommunikation? Speciellt med tanke på Brännlunds (1999) beskrivningar av studier kring den verbala kommunikationens inflytande där endast 25 procent av sändarens budskap uppfattas av mottagaren, därefter bearbetar hon materialet och funderar på ett svar. I bilden ges sändaren rum för att ge uttryck för hela sitt budskap som mottagaren får i sin helhet. Vi ser att alla delarna i metoden *Bild som samtal* påverkar och är beroende av varandra för att resultatet hos eleverna ska bli så utvecklande som möjligt.

Syftet med vårt arbete var att påbörja utvecklandet av en metod, med vilken pedagoger kan arbeta med sina elever kring känslor, med hjälp av bilden som kommunikationsredskap. Liksom Ahlner Malmström (1991) ser vi bilden som ett verktyg till att förtydliga ett budskap. Vi ser även bilden som ett verktyg för reflektion. Våra tankar stöts av Lindström (2001) som beskriver bilden som resurs i inläring och förståelse på så vis att eleverna via bilder, både genom att se och skapa, får en inre kommunikationsprocess med sig själva.

Det är vår uppfattning att konflikter måste få finnas till som en del i vardagen. Konflikter är till en viss del utvecklande i det sociala samspelet, så länge de bekräftas och hanteras på ett konstruktivt vis, innan de blir destruktiva.

5.5 Metoddiskussion

I vår kvalitativa undersökning kring vårt syfte och problemprecisering använde vi oss av tre datainsamlingsmetoder, såsom bildanalys av elevbilder, elevers bildtolkning och intervjuer. Denscombe (2000) benämner en sådan här kombination för triangulering. Därtill fördes även observationsanteckningar. Vi ser hur denna kombination ökar resultatens validitet genom att angripa undersökningsområdet utifrån olika perspektiv. Samtidigt vill vi påpeka hur kombinationen av datainsamlingsmetoder medförde ett komplext arbetsmaterial som krävde

mycket arbete för att struktureras till en överskådlig helhet. Vår uppfattning är att en observationsmetod byggs upp utifrån de problem forskaren avser att studera. Dock ser vi inte att vi skulle kunna gjort på ett annat sätt för att få samma kvalitet i undersökningen.

Vi är medvetna om att det finns en risk för att våra egna uppfattningar kan ha påverkat analysen av bilderna, som framhävs av Denscombe (2000). För att reducera denna möjliga påverkan har vi citerat elevernas kommentarer vid samtalen kring orsakerna i deras bildframställning samt även citerat elevernas kommentarer i deras bildtolkningar.

Intervjuresultaten är inte på alla punkter överensstämmande med observationerna. Till exempel ser vi inte i förskoleklassen några tecken på utveckling kring ilska, med hänvisning till intervjusvaren. Däremot är detta tydligt i elevernas bilder och samtal. Det kan vara som Denscombe (2000) påtalar, att intervjusituationer kan generera respondenten som då inte ger fullständiga svar vilket i sin tur påverkar data kvalitén. I och med att vi har resultat från de andra undersökningarna, vilka vi ser ger en större tillförlitlighet eftersom de utföres i en verklig lärandesituation, försöker vi skydda data kvalitén.

5.6 Förslag på vidare på forskning

Redan på ett tidigt stadium insåg vi att det hade varit intressant att få utföra detta projekt under en längre tidsperiod. Med tanke på detta och utifrån våra resultat väcktes följande tankar om vad som skulle vara intressant att forska vidare kring:

- Vilka resultat uppnås vid ett långvarigt användande av metoden *Bild som samtal*?

Det vore även intressant att studera hur metoden skulle fungera i ett arbete med äldre elever. Hittills har konfliktsituationerna varit fiktiva. Dessa två aspekter leder oss vidare fram till vårt andra förslag för vidare forskning:

- Hur fungerar metoden *Bild som samtal* i ett arbete med äldre elever med verkliga konflikter i det akuta skedet?

Sammanfattning

I vår tid finns en mängd olika sätt att kommunicera på. Variationen är också stor då det gäller elevers språkliga förmåga och känslomässiga reaktioner. Konflikter orsakade av missförstånd och ledande till obehag ser vi som vanligt förekommande i skolans värld. Vi ser här behovet av att finna ett språk för att kommunicera, med syfte att klargöra känslor, motiv och konsekvenser. Då ser vi bilden som en möjlig väg att samtala kring känslor. Vi tror att bilden erbjuder eleverna rum för att ge utlopp för sina tankar och reflektioner samt att bearbeta upplevda känslöstämningar och på så vis bli mer känslomässigt medvetna. Vi ser det som att då eleven får identifiera sina egna känslor blir deras förmåga att dra paralleller till andra människors känslor större. Detta i sin tur borde främja elevers empatiska förmåga. Den nya lagen om förbud mot all form av kränkande behandling samt utsatta mål i styrdokumentet (Lpo 94) menar att det är var skolas skyldighet att arbeta förebyggande mot konflikter. Detta samt med stöd av en artikel i Dagens nyheter (060219), som vi inledningsvis refererat till, väckte våra tankar om att utveckla ett arbetssätt, där bild ligger som grund för samtalet kring känslor, orsakade av konflikter.

I förberedelserna för att utveckla ett arbetssätt läste vi för området relevant litteratur. Arbetssättet gick i stora drag ut på att eleverna fick uppleva en fiktiv berättelse om en konflikt för att sedan via bilden gestalta karaktärernas känslor. Slutligen efterföljdes detta av reflekterande samtal och möjliga lösningsförslag.

Föremål för vår undersökning var sex förskoleklasser och sex andraklass elever. De deltog vardera sammanlagt under sex timmar i arbetspassen och utifrån deras insats och följande resultat gjorde vi utvärderingar och analyser. Slutsatser utifrån våra resultat tyder på att arbetssättet *Bild som samtal* fungerar som ett medel för kommunikation för att delge känslor. Arbetssättet verkar också främja elevernas känslomässiga medvetenhet och på så vis fungera som förberedelse för konstruktiv konflikthantering.

Litteraturlista

- Ahlner Malmström, E. (1991), *Är barns bilder språk?* Stockholm: Carlsson Bokförlag
- Andersen, I. (1998), *Den uppenbara verkligheten. Val av samhällsvetenskaplig metod.* Lund: Studentlitteratur
- Angelöw, B. & Jonsson T. (2000), *Introduktion till socialpsykologi.* Lund: Studentlitteratur
- Backman & Eklund (1988), *Bilden i det kognitiva systemet, Rapport nr. 8.* Umeå: Umeå universitet
- Barnes, R. (1998), *Lära barn skapa.* Lund: Studentlitteratur
- Benderoth Karlsson, M. (1998), *Bildskapande i förskola/skola.* Lund: Studentlitteratur
- Brodin, K. (1982), *Barnbild och bildspråk.* Stockholm: AHLMQVIST & WICKSELL FÖRLAG AB
- Brännlund, L. (1999) *Konflikthantering – en handbok för realister.* Borås: Centraltryckeriet
- Davidson, B. & Patel, R. (2003), *Forskningsmetodikens grunder. Att planera och genomföra och rapportera en undersökning.* Lund: Studentlitteratur
- Denscombe, M. (2000), *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna.* Lund: Studentlitteratur
- Fast, C. (2001), *Berätta! Inspiration och teknik.* Stockholm: Natur och kultur
- Karlsson, S. & Lövgren, S. (2001), *Bilder i skolan.* Lund: Studentlitteratur
- Kvale, S. (1997), *Den kvalitativa forskningsintervjun.* Lund: Studentlitteratur
- Larsen, R. (2002), *Konflikter och oenigheter på arbetsplatsen.* Lund: Studentlitteratur

Lind, E. (2001), *Medkompis – Medling och konflikthantering i skolan*. Jönköping: Brainbooks

Lindahl, I. (2002), *Att lära i mötet mellan estetik och rationalitet – pedagogers vägledning och barns problemlösning genombild och form*. Forskartutbildningen i Malmö

Utbildningsdepartementet. (1998), *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet - Lpo94*. Stockholm: Frizes

Maltèn, A. (1998), *Kommunikation och konflikthantering - en introduktion*. Lund: Studentlitteratur

Maltèn, A. (2002), *Hjärnan och pedagogiken – ett samspel*. Lund: Studentlitteratur

Nordenfalk, K. (1996), *Barns bilder och solen lyste blå*. Stockholm: Berghs Förlag AB

Nordström, G. (1984), *Bildspråk och bildanalys*. Borås: Centraltryckeriet

Nordström, G Z. (1989), *Bilden i det postmoderna samhället - konstbild, massbild, barnbild*. Stockholm: Carlsson Bokförlag AB

Nordström, G Z. (red). (1996), *Rum, relation, retorik*. Stockholm: Carlsson Bokförlag AB

Ogden, T. (2003), *Social kompetens och problembeteende i skolan: kompetensutvecklande och problemlösande arbete*. Stockholm: Stockholm: Liber AB

Pramling, I. (1999), *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur

Roth- Lindberg. (red), (1988), *Bildanalys- uppslagsbok*, Gidlunds Bokförlag: Värnamo, Tredje upplagan, tredje tryckningen

Rydberg, K. (1991), *Levande färger*. ICA förlaget

Svenska Språknämnden. (2000), *Svenska skrivregler*. Stockholm: Liber AB

Sjölin, J G. (1993), *Att tolka bilder*. Lund: Studentlitteratur

Utas Carlsson, K. (2004), *Lära leva samman – Undervisning i konflikthantering. Teori och praktik*. Jonstorp: Konfliktlösning i skola och arbete (KSA)

SOU 2002:121 Bilagedel, *Skollag för kvalitet och likvärdighet*. Stockholm:Frizes

Waern Y. mfl. (2004), *Bild och föreställning – om visuell retorik*. Tema kommunikation

Wetterholm, H. (1992), *Det synliga språket*. RUNA förlag AB, Stockholm

Öhman, M. (2003), *Empati genom lek och språk*. Stockholm: Liber AB

Artiklar:

Lindström, L. (2001), *Att lära genom konsten*. (Artikel skolbarn 2/2002 årg. 11)

Internetkällor:

Campart, M. (2000), *Schooling Emotional Intelligence through narrative and dialouge*.

Hämtat från:

http://these.lub.lu.se/postgrad//search.tkl?field_query1=pubid&recordformat=display

Publicerat 2000. Hämtat 18 november 2006

Dagens nyheter, (2006). Debattartikel

Hämtat från <http://www.Dn.se/DNet/jsp/polopoly.jsp?d=5728previousRenderType=3>

Publicerat 19 februari 2006. Hämtat 20 mars 2006

Engberg, E. & Sjöberg, L. (2003), *Emotionell intelligens – teori och empiri i ett psykologiskt perspektiv*. Centrum för riksforskning. Handelshögskolan i Stockholm. Hämtat från <<http://swoba.hhs.se/hastba2000006:pdf>>. Publicerat 26 mars 2003. Hämtat 10 november 2006

Skolverket. (2006). *Ny lag mot kränkande behandling*.
Hämtat från <<http://www.skolverket.se/sb/d/1320/a/5664>>Publicerat februari 2006.
Hämtat 6 november 2006

Kimber, B. & Sandell, R. (2000) *SET – Social Emotionell Träning*.
Hämtat från <<http://www.set.st/>> Publicerad 2000. Hämtat 6 november 2006

Holmgren, C. (2000). *Stegvis*.
Hämtat från <<http://www.cebuh.goteborg.se/Material/stegvis.htm>>
Publicerad 2000. Hämtat 6 november 2006

Skollag (1985):1100. 1 kap. *Allmänna föreskrifter, utbildning för barn och ungdom*.
Hämtat från <http://www.notisum.se/rnp/sls/lag/19851100.HTM>
Hämtat 11 oktober 2006

Bilaga 1

Berättelse ett

Detta är berättelsen om Kajsa som går i första klass. Kajsa är ny i klassen och känner inte någon. Först tyckte hon att det var spännande och roligt att börja i en ny klass. Kajsa fick sitta bredvid en flicka som hette Fia som pratade och tog hand om henne. Men en dag tycker Kajsa inte att det är roligt längre, för Fias bästa kompis Malin har hittat på att kalla Kajsa för Kajsa bajs. En dag hittade hon på att Kajsa luktade illa. Hon vände sig till Fia som sitter bredvid Kajsa och sa: Stackars dig som måste sitta bredvid någon som luktar så illa. Då blev Kajsa tyst och sa inte någonting. Nästa lektion hade Fia flyttat sin bänk en bit ifrån Kajsas. Dagen efter delade Malin ut stora inbjudningskort till sitt kalas, alla fick ett utom Kajsa. Malin sa att det inte går att äta tårta när det luktar bajs i rummet. Kajsa kom inte kom på att säga någonting den här gången heller, för när Malin säger någonting taskigt blir Kajsa alldeles tom i huvudet och i hela kroppen.

Berättelse två

Bill, Sebbe och Pelle går i samma klass, de är världens bästa kompisar alla tre. Idag är det dags för gymnastik, fotboll står på schemat. På fritiden spelar alla tre killarna i samma lag och har Ronaldo som idol, han är bäst! Efter gympan går alla för att byta om, killarna är glada att det var deras lag som vann. I duschen sjunger de segervisor och hurrar för sig själva. Medan Bill står kvar och duschar springer Sebbe och Pelle ut för att byta om. När Bill kommer ut ur duschen ser han Sebbe och Pelle sitta skratta. När Bill frågar vad de skrattar åt, tittar de på varandra och skrattar ännu mer. Bill står med handduken virad runt kroppen och tänker precis börja sätta på sig kläderna när han upptäcker att hans de är borta. Nu börjar Sebbe och Pelle skratta ännu mer, då springer Bill fram och puttar in dem båda två hårt i väggen.

Berättelse tre

Markus och Maria leker alltid tillsammans, varje dag efter skolan så hittar de på något kul. En dag så bestämmer de sig för att cykla ner till simhallen som ligger alldeles bredvid deras hyreshus. De badar och har jätte kul. Maria vågar hoppa från den högsta höjden på trampolinen, Markus tycker det såg läskigt ut och simmar istället. När de ska cykla hem så

står några av deras klasskompisar i vägen för deras cyklar, de säger att det är löjligt att Markus och Maria alltid leker tillsammans. Kompisarna retas:

”Ni är säkert kära och pussas.”

Maria säger att de inte alls brukar göra det och att han inte är hennes kompis längre... Markus tittar ner i marken, tar sin cykel och cyklar därifrån..

Berättelse fyra

Det ringde ut för rast, nu skulle alla ut och spela en basketturnering på skolgården. Detta hade bestämts på klassens timme, Lotta i klassen skulle vara domare och se till att allt gick rätt till, hon hade brutit benet och kunde inte vara med och spela. Lagen delades in av en kille och en tjej i klassen (Måns och Maria). När det bara var Axel kvar viskade Måns och Maria till varandra och sa sedan att lagen var färdiga. Axel sa försiktigt att han inte hade något lag, men ingen lyssnade på honom, han ställde sig bredvid basketplanen och hoppades att någon skulle se att han inte var med. Axel stod där länge och väntade, det var ingen som såg Axel.

Bilaga 2

Förskoleklass					
Namn	Omgång 1	Omgång 2	Omgång 3	Omgång 4	Utvärdering
Karin	Längst ner till höger står en flicka och gråter. 18 hjärtan, två stjärnor och en sol upp till höger. Färger: Blyerts, gult och blått Figurativt och symboliskt God till höger. Kajsa: "Hon står själv och är ensam, det finns ingen kvar omkring"	Bill står i höger hörn. Ritar av sin kompis bild. Inga symboler Grönt, orange, rött och gult God till höger Bill: "Jag ritat en människa och krokare att hänga kläder på."	Markus står mitt i bilden och gråter. Blått och rött. Tårar God till höger Markus: "Han är ledsen för han känner sig dum."	Ett inringat ansikte som ser surt ut, med streck över. Inspirerats av sin granne. Axel: "En ful gubbe i en ring"	
Max	Figur placerad i mitten på bilden, en stjärna i vardera hörn. Rött grönt, blyerts Kajsa: "Hon känner sig förvånad."	Ritat Pelle och Sebba som sitter ihop. Lila blå, rött, svart, gult, grönt. Båda har horn på huvudet. Symboliskt Pelle och Sebba: "Jag har ritat två som sitter ihop bara för att de är dumma."	Ritat Markus ensam, i mitten. Röd glad mun överstruken med svart krita. Lila, grönt rött, svart. Markus: "Han var glad när de var vänner, men sen blev han ledsen."	Ritar symbolist och figurativt. Drar sig till vänster (elaka) med svarta kors. Personerna är inringade. Rött svart orange och gult Måns och Maria: "de är spybollar och kryssade".	Ritat medvetet symboliskt (2)
Pia	Malin till vänster. Klocka till höger, hon ler. Blyerts enbart. Inspirerats av sin kompis Elak vänster.	Fyra personer duschar, uppradade Pelle och Sebba till vänster Elaka till vänster. Svart och rött Bill: "De duschar efter idrotten."	Ritat Maria längst upp till vänster. Elak till vänster. Inga symboler Maria: "Hon är inte en bra kompis."	Ritat Axel till vänster god till vänster. Röd och lila Axel: "Han skäms för att han inte kan säga till."	Ritar händelsen (2) omedveten symbolik. Tappade intresset vid tredje gången

	Malin: "Jag ritat en förvånad tjej"				(lägger inte ned så mycket arbete på sina bilder)
Kalle	<p>Rött klotter liknande en gubbe. Säger: hon är så arg så hon brinner. Ritar en bild som sammanfattar hela historien. Röd</p> <p>Malin: "Hon är så arg så hon brinner bara för att hon inte har några kompisar kvar. Jag är så arg på henne!"</p>	<p>Ritat Pelle och Sebbe inringade som är kryssade. Symboliskt berättande utan repetition. Lila, svart och gult, grönt. Pelle: "Jag kryssar dem, de är så dumma och jag är jätte arg på dem."</p>	<p>Ritat Markus och Maria. Markus till vänster Maria till höger. Ovanför i mitten är klasskompisarna Seriellt berättande utan repetition. Lila, röd, gul</p> <p>Maria: "Hon skriker sig röd i munnen, hon skäms."</p>	Inringat surt ansikte. Gult och svart. Marcus och Maria: "De är spybollar, de ska ligga i en kista."	
Eva	<p>En figur i mitten. En stjärna och ett hjärta. Rött grönt och blyerts.</p> <p>Malin: "Hon står där bara för hon vill."</p>	<p>En figur i mitten. Lila rött grönt och svart</p> <p>Pelle och Sebbe: "Det är en som står upp."</p>	<p>En figur i mitten, ritat tre solar och gräs. Gult grönt blått rött och brunt.</p> <p>Markus: "Han mår inte bra nu."</p>	<p>Ett par gula shorts i en gul cirkel.</p> <p>Axel: "Han får inte vara med för han har fula shorts."</p>	
Elsa	<p>Ritat ett klassrum med två flickor och två bänkar och en klocka, ritat den god till vänster. Ritat händelsen i sagan. Inga symboler. Rött grönt brunt blått och</p>	<p>Ritat bill i omklädningsrummet. Ritat händelsen. Detaljerat. Ingen symbolik. Orange blått gult och svart. Snäll till vänster. Avbildar verkligheten som sagan gestaltar. Bill: "Han har precis duschat och ska ta på sig."</p>	<p>Ritat Maria som cyklar och en stor sol. Ritar henne med tårar. Använder sig medvetet av tårar för att visa att hon är ledsen.</p> <p>Maria: "Hon får cykla hem ensam, hon är</p>	Ej närvarande	

	orange. Ritar detaljerat, utan medvetna känslor. Kajsa: ”Hon har flyttat sin bänk så som sagan var”		ledsen”		
Namn	Omgång 1	Omgång 2	Omgång 3	Omgång 4	Utvärdering
Klass 2					
Peter	En flicka. Pratbubbla med symbolspråk. Ritar detaljrikt figurativt. Ingen synlig framställning av känslor med bild. Förstärkande text Elak/vänster. Blå, röd, svart, rött, lila. Malin: ”Hon känner sig konstig och elakt duktig. Hon är dum, hon ler för att hon är glad. Det är en stor förändring för Malin, jag tror att hon kommer att ångra sig.”	Seriellt berättande, tre personer, tio rutor. Streckgubbar utan ansiktsuttryck. Ett ansikte visar ilska med färger. Konflikt på höger sida, före konflikt till vänster. Rött, blått, blyerts. Tårar, hjärtan. Förtydligar med text. Sebbe/Pelle: ”Konstigt att bli puttade av sin kompis. Bill har röda och blåa ådror, han är arg och förvånad Sebbe och Pelle gråter.”	Marcus mitten, detaljerad. Maria på cykel, vänster sida, diffust målad. Figurativt, en händelse. Brunt, rött, svart. Marcus: ”Han är arg och förvånad över vad Maria gjorde. Han kanske trodde att hon var med de andra istället. Jag har ritat Marcus stor för att det är han det handlar om, Maria är på väg bort, därför är hon liten. Marcus säger varför för han är förvånad.”	Seriellt tecknat, två rutor. Symboliskt, symboler personifierade. Fyra hjärtan, en tratt. Elak/vänster. Svart, blyerts, rött, gult. ” Pojkens hjärta sugts in av en svart tratt som tillhör de elaka. Hjärtat är Andre, han stampar med foten för att få hela sitt hjärta tillbaka, att de andra killarna ska leka med honom så han får roligt. Han räddar sig själv och tar tillbaka hjärtat och får andra vänner. Det blixtrar om honom för han är arg för att han är utstött.”	
Peo	Händelsen	Beskrivning av	Marcus i mitten,	Seriellt	

	<p>figurativt. Kajsa/tårar. Malin/vänster. Bajs, högst upp mitten. Grönt brunt orange, blått, lila.</p> <p>”Kajsa: Kajsa är ledsen, det ser man på munnen och tårarna. Hon känner sig utanför.”</p>	<p>händelse, tre personer i omklädningsrum. Figurativt. Utsatt/vänster. Tårar. Blått. Brunt, svart, blyerts, lila, gult, rött</p> <p>”Bill: Bill är ledsen, sur och har ont i magen. Tårarna visar att han gråter. Han känner sig ensam.”</p>	<p>Maria/höger. Ritat händelseförlopp. Figurativt. Pratbubbla visar känslan. Gult, svart, rött, grönt.</p> <p>Marcus: ”Är besviken på Maria. Han är arg för han kände sig retad. Jag har ritat Maria svart för att hon är dum. Annars är killar dummare än tjejer, de gör mer dumma saker. Tjejer försöker spela coola.”</p>	<p>berättande med symboler som visar känslor, medvetet. Inspirerad av kompis. Brustet hjärta med pil, blix, myra. Röd, svart, blå, brun, blyerts.</p> <p>Axel: ”Hans hjärta hade brustit, en svart blix visar att han är arg, han känner sig liten som en myra. Han kände sig trampad på, säger Peo samtidigt som han pekar på sina bilder.”</p> <p>”På min första fotbollsmatch var det ingen som såg mig, det var jättetråkigt. Jag fick inte en enda passning.”</p>	
Josse	<p>Figurativ, detaljrik framställning av händelse. Tre figurer i klassrum. Elak/vänster. Ord förstärker känslor. Blå, rosa, brun, blyerts.</p>	<p>Samma upplägg. Brunt, orange, blyerts.</p> <p>Sebbe/Bill: ”Sebbe och Pelle försöker vara tuffa, de är glada. När de tänkte efter kände de sig dumma.”</p>	<p>Maria i mitten, placerad i cirkel. Figurativ/symbolisk bild av händelse/känsla Klump i magen målat med rött på magen. Tårar. Blå, gul, svart, röd, grön.</p>	<p>Seriellt med repetition om Andres känsla. Symbolik. Fyra hjärtan med mänskliga drag, samtliga med tårar, ledsna munnar, en fot</p>	

	<p>Malin: ”Malin är avundsjuk för att Kajsa sitter vid Fia. Malin försöker vara tuff. Jag ritade tårar på Kajsa för hon är ledsen. Malin får sitta själv.”</p>		<p>Maria: ”Vågade inte säga emot de andra, men hon blev glad när dom gick. Hon mådde dåligt, lite oroligt. Det röda är att det killar i magen. Hon var taskig mot Marcus, hon gråter och ångrar sig.”</p>	<p>över litet hjärta. Orang, röd, blå, blyerts, svart. Inspirerad.</p> <p>”Killen kände sig ensam och ledsen och trampad på. Jag tror att de andra killarna inte tänkte på vad de gjorde att det är ett misstag. De var så inne i sitt spel.”</p>	
Mia	<p>Figurativ beskrivning av en händelse. Två figurer, god/vänster, svart bakgrund. Tårar symbol, känsla. Brun, blå, röd, svart. Text.</p> <p>Kajsa: ”Hon är ledsen, hon blev inte bjuden på kalaset. Malin retas. Kajsa har sur mun och tårar. Hon gillar inte Malin!”</p>	<p>Figurativ framställning av händelse, detaljrik. Tre figurer med Sebbe och Pelle tillsammans. Elak/vänster. Text visar känslor. Blått, grönt, brunt, blyerts.</p> <p>Sebbe/Pelle: ”Dom känner sig dumma, de vet att de gjorde fel. Dom sitter tillsammans för de höll ihop. Dom ler, de tycker det var roligt att gömma kläderna. Dom ville busa.”</p>	Ej närvarande	<p>Symboliks bild. Hjärtan, blixtar, kors, fruset hjärta, överstruket hjärta. Regnmoln, grav. Blått, grönt, blyerts, rosa, rött. Inspirerad.</p> <p>”Axel känner sig ilsken (regnmoln), hans kompisar ser inte honom, ingen tycker om honom (hjärta, överstruket). Sorgsen = grav. Ensam utan vänner.”</p>	
Ola	<p>Figurativ bild av händelse. Två figurer, elak/vänster. Tårar. Text</p>	<p>Figurativ bild på tre personer. Text beskriver känslan. Snäll/vänster. Samhörighet Pelle</p>	<p>Figurativ bild, en händelse. Marcus. Tårar. Blått, svart, rött, grönt.</p>	Ej närvarande	<p>Egen reflektion, Ola har blivit mer öppen och</p>

	<p>förtydligar känslor. Blått, blyerts.</p> <p>Kajsa: ”Ledsen, Malin sa fula saker.”</p>	<p>Sebba med text. Rött, blyerts.</p> <p>Bill: ”Arg, ledsen. Sebba och Pelle hejar på MIF.”</p>	<p>Marcus: ”Blev ledsen för vad Maria sa. Han trodde inte att Maria gillade honom mera. Han har tårar i ansiktet.”</p>		<p>börjat prata om känslor inför andra. Jobbar mer koncentrerat än förut. Inte så beroende av vad kompisarna tycker. Målningen tog lite överhand i dag när vi använde målarfärger.</p>
Elsa	<p>Malin mitt i bild, detaljrik, sol till höger, gräs. Figurativt berättande av person med känsla. Känslor med symboler och text. Blixt från moln. Hjärta. Sol. Grönt, blått, röd, gul, blyerts, brun, svart.</p> <p>Malin: ”Malin är avundsjuk på Kajsa för att Fia är hennes bästa kompis. Jag har ritat en svart blixt för hon är arg och så har jag ritat tuffa kläder. Malin tror hon är tuff.”</p>	<p>Samma upplägg med personen som ska beskrivas. Förstärkande symboler och text. Sur mun. Blått, gult, grönt, rött.</p> <p>Bill: ”Han tyckte att Sebba och Pelle gjorde fel. Bill är både arg och ledsen. Jag ritade rött i ansiktet för att han är arg och svart.”</p>	<p>Figurativt tecknande. Seriellt berättande utan repetition. Fyra personer, Maria i mitten och Marcus/vänster. Elaka till höger på cyklar. Ritat Maria med färg, övriga i brun skala. Sol höger hörn, himmel, över elaka figurer. Moln över Marcus. Gult, blå, brun, svart, orange, rosa, grå.</p> <p>Maria: ”Kände sig ledsen för hon ville inte bli retad av de andra men egentligen gillar hon honom. Maria ångrar sig nog.”</p>	<p>Symboliska tecken beskriver känslan för Axel. Fruset hjärta, grav, blixt, regnmoln, tratt, rött hjärta. Rosa, blått, blyerts, rött, grönt Inspirerade flera kompisar.</p> <p>”Solen överskuggades av svart, han brukade ha vänner men inte nu längre. Hans hjärta har frusit till is. Hans hjärta sugts in av en tratt sugts in av en tratt. Han blir arg för att han är ensam och utanför.”</p>	

Bilaga 3

Intervjufrågor

1. Vad blir du arg av?
2. Hur ser/märker man att någon är arg?
3. Hur kan man hjälpa någon som är arg?
4. När kan man vara rädd i skolan?
5. Hur kan man hjälpa någon som är rädd?
6. Hur tror du det känns att vara utanför?
7. Hur kan man hjälpa någon som är utanför?

